Die sozial-philosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Bergemanns u. Natorps.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der philosophischen Doktorwürde

der

Hohen philosophischen Fakultät

der

Universität Leipzig

vorgelegt von

Adolf Strehler.

München 1909.
Buchdruckerei B. Heller.

Die sozial-philosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Bergemanns u. Natorps.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der philosophischen Doktorwürde

der

Hohen philosophischen Fakultät

der

Universität Leipzig

vorgelegt von

Adolf Strehler.

München 1909.
Buchdruckerei B. Heller.

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren

Volkelt und Wundt.

LEIPZIG, den 1. Juli 1909.

Der Procancellar: KÖSTER.

Meinem lieben Vater gewidmet!

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

I. Die sozial-pädagogische Strömung der Gegenwart . . 5
II. Die sozialphilosophischen Grund-Anschauungen Bergemanns 11
III. Die sozialphilosophischen Grund-Anschauungen Natorps 45
IV. Zusammenfassende Schlussbemerkungen 83

I.

Die sozial-pädagogische Strömung der Gegenwart.

Gegenüber der sowohl hinsichtlich des Ziels als auch der Mittel individualistisch gerichteten Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts macht sich gegen Ende des letzteren eine immer stärker anwachsende sozialisierende Tendenz wie auf dem Gebiete der Gesamtkultur überhaupt so auch in der Pädagogik geltend. Sie findet einen reglementierenden staatspädagogischen Ausdruck in Frankreich in den Theorien der Physiokraten und Pädagogen der Revolutionszeit,[1]) eine lebensvolle konkrete Darstellung in der Schweiz durch Pestalozzi und in Deutschland ihre Vertreter in Fichte, Schleiermacher, Hegel. In Herbart und insbesondere seiner Ausgestaltung durch Ziller[2]) tritt dann wiederum die individualistische Auffassung als beherrschende Richtung hervor in dem Masse, dass die in Herbart[3]) infolge seiner kulturellen Bedingtheit doch nicht ganz fehlenden sozialen Hinweise gänzlich in Vergessenheit gerieten und sozial gerichtete Herbartianer nach ihrer sozialen Seite hin soviel wie gar keine Beachtung fanden. Waitz, dessen Allgemeine Pädagogik 1852 erschien und sowohl hinsichtlich des Ziels der Erziehung als auch der zur Verwirklichung seiner sittlichen Normen dienenden Mittel

[1]) Edelheim Dr. John, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik 1902. Berlin S. 78 seq.

[2]) Tuiscon Ziller vgl. Einleitung in die allgemeine Pädag. 1. Aufl. 1856. 2. Aufl. S. 2. 4. Allgemeine Pädag. S. 25.

[3]) Rein (Päd. in syst. Darstellung 1902, I 77) behauptet, dass in Herbart das soziale Moment gleichermassen entwickelt sei als das individuelle, während Willmann (Didaktik als Bildungslehre 1882 I. 38) Herbart als den Höhepunkt der individualistischen Auffassung der Erziehung bezeichnet.

das soziale Moment in reichlichem Masse berücksichtigt, fand erst in einer späteren sozialer gerichteten Zeit gebührende Würdigung.[1]) Dörpfeld[2]) war hauptsächlich als Methodiker bekannt und seine sozialpädagogischen Schriften wurden zu seinem Leidwesen nicht gelesen. Die Pestalozzianer verfolgten ebenfalls mehr die individualistisch-methodologische Richtung und fanden nur in dieser Tätigkeit Beachtung. Diesterweg[3]) ist schlechtweg Individualpädagog; seine „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Zivilisation", 1836 erschienen, sind in Vergessenheit geraten.

Diese Nichtachtung der nicht völlig fehlenden sozial gerichteten Literatur in der Pädagogik deutet auf die hauptsächlich individualistische Seelenhaltung jener Zeit hin, die ihrerseits bedingt ist in einem mächtigen auf individualistischem Prinzipe beruhenden wirtschaftlichen Aufschwunge einerseits, in einem als Reaktion auf einen übersteigerten Idealismus folgenden in Detailarbeit sich vertiefenden Empirismus andererseits, der auf dem Gebiete der Pädagogik das subjektiv-methodologische Moment in den Vordergrund rückte. Infolge dieses Individualismus konnte es geschehen, dass die in den 80er Jahren leise einsetzende neue soziale Welle, welche in dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts höchste Steigerung erfuhr, ihre Schöpfungen der pädagogischen Welt als etwas vollkommen Neues darbieten wollte. So kündigt Bergemann eine durch die Sozialpädagogik zu bewirkende Umwertung und Neu-Fundamentierung der Errungenschaften der alten Pädagogik an (Aphorismen S. 5). Natorp drückt sich infolge seiner historischen Studien, die ihn auch in Plato und Pestalozzi Vertreter der Sozialpädagogik erkennen lassen, gemässigter aus, doch will auch er durch die Vereinigung von Gesellschafts- und Erziehungslehre „zwei sonst getrennte Wissenschaften" (Sozialpädagogik S. V) miteinander verbinden. Insbesondere versucht dagegen Rissmann (Deutsche Schule 1900 S. 687) die Neuheit der Sozialpädagogik zu rechtfertigen und

[1]) Willmann gab 1875 die Allgemeine Pädagogik von Waitz neu heraus, vgl. auch Gebhardt Otto, Theodor Waitzs pädagogische Grundanschauungen 1906 S. 134.

[2]) Trüper, Friedrich Wilh. Dörpfelds Soziale Erziehung in Theorie und Praxis, 1901, Gütersloh.

[3]) vgl. die rein individualistische Wertung Diesterwegs noch durch Rissmann, Individualismus und Sozialismus 1891, S. 32 seq., Bergemann, Aphorismen 1899, S. 40. Dagegen Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik S. 213; Sallwürk Dr. E. v., Diesterweg und die soziale Frage, Rheinische Blätter für Erz. u. Unt. 1902. S. 1 seq.

dagegen gerichtete Angriffe abzuwehren, in der gleichen Weise Görland, dem Natorp als „Schöpfer der wissenschaftlichen Sozialpädagogik" gilt, seine Untersuchung über die „Religion", welche die Grundlinien seiner Theorie enthält, als ein Werk, „das einen neu entdeckten Schatz ans Licht hebt".[1]) An der Behauptung, dass die Sozialpädagogik etwas Neues sei, erweist sich als richtig, dass die modern sozialpädagogischen Erscheinungen infolge veränderter philosophischer und soziologischer Fundamentierung und eines Umschwunges der realen, insbesondere der wirtschaftlichen Verhältnisse in einem veränderten Gewande erscheinen als die Sozialpädagogik der Antike, wie sie uns beispielsweise in Plato entgegentritt, der Sozialpädagogik des Mittelalters etc. Doch liegt kein Grund vor, die moderne Sozialpädagogik als etwas qualitativ völlig Neues zu betrachten, wie es früheren Zeiten gänzlich ferne gewesen sei.[2])

In dem nun einsetzenden Kampfe zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik kommt in Deutschland hauptsächlich das protestantisch-individualistische Nord- und Mitteldeutschland in Betracht, da sich hier durch Übersteigerung des Individualismus die zu einer sozialen Pädagogik tendierenden Bedingungen in erhöhtem Masse herausgebildet hatten, die auf eine Verdrängung der herrschenden individualistischen Herbart-Zillerschen Theorie hinzielten. Im Süden Deutschlands machte sich ein Bedürfnis nach sozialer Ausgestaltung der Pädagogik in geringerem Masse geltend, da die individualistische Richtung infolge der geringeren Durchbildung des Kapitalismus einerseits, der sozialisierenden Tendenz des Katholizismus und der mehr zur Gemeinschaft drängenden emotionalen Seelenhaltung gegenüber einem mehr individualistischen Intellektualismus Norddeutschlands andererseits keine gleich starke Steigerung erfuhr und somit zahlreiche Forderungen einer sozial gerichteten Pädagogik hier ihre Verwirklichung schon gefunden hatten. Sie nimmt hier naturgemäss veränderte Formen und Forderungen an und sucht ihre Begründung bald innerhalb, bald ausserhalb des Katholizismus.

Die moderne Sozialpädagogik ist keine Einzelerscheinung, sondern der Ausdruck einer allgemein-kulturellen Sozialisierungstendenz unserer Zeit. Diese sucht dem Menschen zum Bewusstsein zu bringen, wie er in keinerlei Weise ein isoliertes Wesen sei, sondern in den mannigfachsten Beziehungen stehe und diese

[1]) Görland Dr., Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik. Leipzig 1904. S. 4, 5.
[2]) Edelheim, Beiträge.

Erkenntnis sucht alle möglichen Kulturgebiete zu umspannen und auch die Pädagogik in ihre Kreise zu ziehen. Als Sozialpädagogik sucht sie die Beziehungen des Individuums zur Gemeinschaft und der Gemeinschaft zum Individuum auf irgend eine Weise zum Ausdruck zu bringen. Die Sozialpädagogik kann nun eine sehr verschiedene Ausgestaltung erfahren:

a) nach der Art der Gemeinschaftsbeziehung, die ins Auge gefasst wird;
b) nach der Art und Weise, wie diese Beziehung in der Pädagogik zur Verwirklichung gelangen soll.

Was den ersten Einteilungsgrund betrifft, so ist folgendes zu bemerken. Begreift man unter Gesellschaft im weitesten Sinne, wie dieser Begriff seine Ausgestaltung durch die moderne Soziologie erfahren hat, die in Abhängigkeit von einander stehende, ein Ganzes bildende Gemeinschaft der Menschen, so können die Beziehungen des einzelnen zur Gemeinschaft und umgekehrt entweder in ihrer Totalität oder in einer bestimmten Auswahl Einfluss auf die Pädagogik gewinnen, sowohl was den Inhalt der Erzeugnisse der Gemeinschaft betrifft als auch hinsichtlich der Formen der Werte schaffenden Organisationen der Gemeinschaft, wie sie uns in Familie, Staat, Gemeinde, freien Vereinigungen, Klassen, Ständen entgegentreten. Je nachdem nun in Hinsicht des Inhalts oder der Form der Gemeinschaft sich das Übergewicht eines bestimmten Faktors ergibt, bez. nur eine Beziehung hervorgehoben wird, wird sich eine Verschiedenheit der dadurch bestimmten Sozialpädagogik ergeben. So können wir beispielsweise hinsichtlich der Berücksichtigung des formalen Faktors reden von einer sozialen Pädagogik, die sich charakterisiert als Staatspädagogik, wie sie Plato und die gesamte Antike aufgestellt haben, als klerikale Pädagogik, wie uns die Pädagogik des Mittelalters zeigt und wie sie uns in der Jetztzeit in Willmann auf katholisch-ultramontaner Seite, in Dörpfeld auf protestantischer entgegentreten, als Familienpädagogik etc. Eine ähnliche Mannigfaltigkeit ergäbe sich auch bei Berücksichtigung des inhaltlichen Faktors, wie bei der nähern Analyse der Natorpschen und Bergemannschen Anschauungen gezeigt werden soll.

Nach dem zweiten Einteilungsgrunde ergibt sich ebenfalls eine Menge von Deutungen des Begriffes Sozialpädagogik. Es kann nämlich die soziale Betrachtung Einfluss gewinnen, indem das Objekt der Pädagogik nach der sozialen Seite hin modifiziert wird oder in der Pädagogik selbst ein sozialer Ausbau nach der didaktischen oder erzieherischen oder nach beiden

Seiten erfolgt. In der ersteren Weise wird der Begriff Sozialpädagogik angewendet von Tews,[1]) indem er darunter nur die auf das ganze Volk ausgedehnte erzieherische Einwirkung versteht, von Rehmke,[2]) der darunter nur die Erziehung der Erwachsenen begreifen will. Die soziale Ausgestaltung der Pädagogik selber kann nach der didaktischen Seite hin dem sozialen Faktor nur in einem einzelnen Unterrichtsfache Raum gönnen [3]) z. B. durch die Einführung sozialer und wirtschaftlicher Belehrungen, des Handfertigkeitsunterrichtes, der Haushaltungskunde zur Abhilfe sozialer Schäden, oder die gesamte Didaktik vom sozialen Gesichtspunkte erfassen, wie beispielsweise Willmann[4]) in seiner Didaktik als Bildungslehre, die allerdings auch die Prinzipien zu einer sozialen Ausgestaltung nach der erzieherischen Seite enthält, und ihm folgend Villànyi,[5]) bei dem sich die Gegensätze von Individual- und Sozialpädagogik durch die Anwendung lediglich nach der didaktischen Seite mit Formalismus und Realismus identifiziren. Nach der erzieherischen Seite hin, welche sich jedoch meist in mehr oder geringerem Grade mit dem didaktischen Gebiete verbindet, findet das soziale Element seine Vertretung durch Rissmann,[1]) Theobald Ziegler [6]) etc. Von einer Sozialpädagogik mit Vertretung des sozialen Faktors nach der methodologisch-psychologischen Seite im Sinne einer Sozial- bezw. Klassenpsychologie finden sich bis jetzt nur vereinzelte, spärliche Andeutungen.

Aus den zahlreichen Möglichkeiten, in denen das soziale Element erfasst und in der Pädagogik ausgestaltet werden kann,

[1]) Tews, Was ist Sozialpädagogik? Päd. Zeitung, 1898, S. 541.

[2]) Rehmke Dr. Joh., Der Schulherr, Eine allgemein-pädagogische Untersuchung 1900, Leipzig, S. 12.

[3]) Huchert Dr. Egon, Sammlung sozialpädagogischer Vorträge 1898 Paderborn. Störk, Der staatsbürgerliche Unterricht. Viereck, Bürgerkunde. Pache, Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule. Schmid-Warneck, Notwendigkeit einer sozialpolitischen Propädeutik.

[4]) Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, 1882, Braunschw.

[5]) Villànyi, Das soziale Prinzip der Pädagogik, 1890, Cöthen.

[6]) Rissmann, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung 1891, Leipzig. Hier tritt noch mehr die didaktische Seite hervor, dagegen die erzieherische Seite vgl. Deutsche Schule Jahrg. 1897, 1. Heft. Vgl. ferner Deutsche Schule 1898 S. 362, wo ihm die Sozialpädagogik als Ergänzung der Individualpädagogik erscheint, dagegen Deutsche Schule 1900 S. 306; Deutsche Schule 1901 S. 111, wo er die gesamte Pädagogik nur vom sozialen Prinzipe zu betrachten für richtig hält.

[7]) Ziegler, Deutsche Schule 1897, 1. Heft, Soziale Pädagogik; Die soziale Frage, eine sittliche Frage.

erklärt sich eine ebenso mannigfaltige Bedeutung des Wortes Sozialpädagogik und es wurzeln hierin die zahlreichen Missverständnisse, die in dem in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts sich abspielenden Kampfe zwischen Individual- und Sozialpädagogik mitgespielt haben, indem ja das Wort Sozialpädagogik einen geradezu proteusartigen Inhalt bekam, zumal sich ja bei einem und demselben Vertreter im Verlaufe der Zeit Wandlungen vollzogen. Man hielt sich viel zu sehr an das Wort, statt an die darunter vermeinte Sache, die bei den verschiedenen Vertretern einen oft ganz gegensätzlichen Charakter zeigte.

Es sollen nun im folgenden aus der Mannigfaltigkeit sozialpädagogischer Versuche der Neuzeit zwei oft aus obigem Grunde der Verwechslung ausgesetzte sozialpädagogische Gestaltungen, die bei vielfacher Berührung doch von tiefer Verschiedenheit sind, einer nähern Analyse unterzogen werden: die sozialpädagogischen Gestaltungen Natorps und Bergemanns, die im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts, wo ihre Werke, in kleineren Schriften vorgebildet, erschienen, den meisten Einfluss unter den Sozialpädagogen gewannen. Im Gegensatze zu den bloss nach einer Seite das soziale Element berücksichtigenden sozialpädagogischen Versuchen suchen diese in der Sozialpädagogik das Ganze der pädagogischen Aufgabe systematisch mit philosophischer Fundierung in mehr deduktiver Weise zu entwickeln. Beide stellen hinsichtlich des sozialen Faktors die in der Gemeinschaft und nur in der Gemeinschaft realisierten bezw. zu realisierenden Werte an die Spitze ihrer Pädagogik, also das sozial-inhaltliche Moment und suchen durch die verschiedenen sozialen Organisationen diesem in der Pädagogik Ausdruck zu geben. Es erscheint somit die Ethik als die grundlegende Wissenschaft ihrer sozialpädagogischen Anschauungen, in der sie aber weitestgehende Verschiedenheit aufweisen.

II.

Die sozialphilosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Bergemanns.

Bergemanns Anschauungen haben sich in einer Reihe von Werken entwickelt:

Die 3 Fundamental-Probleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung. Leipzig, Klemm, 1896.

Die Lehre von den formalen und den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration im Lichte der unbefangenen Wissenschaft. 1897, Leipzig, Haacke.

Die revolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Leipzig, Haacke. Aphorismen zur sozialen Pädagogik. 1899, Leipzig, Hahn (cit. Aph.)

Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. 1900, Gera, Hofmann. (P.)

Ethik als Kulturphilosophie. 1904, Leipzig, Hofmann. (cit. Eth.)

Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 1901, Leipzig, Hofmann. (cit. Ps.) [1])

a) Die metaphysischen Voraussetzungen der Bergemannschen Sozialpädagogik.

Bergemanns soziale Pädagogik hat eine durchgängige Fundierung in Philosophie erhalten. Zwar nimmt er für sich das Verdienst in Anspruch seine Pädagogik durchweg induktiv-empirisch begründet zu haben, da die Pädagogik durchaus auf dem Boden der Erfahrung bleiben müsse, wenn sie nicht ins Bodenlose versinken und den Anspruch auf eine Wissenschaft verlieren will (s. S. 74). Damit in Einklang steht sein Hass gegen die Philosophie, gegen die „Elaborate so vieler metaphysisch-idealistischer Konfusionarii“ (s. S. 30) Allerdings richtet sich seine Gegnerschaft mehr gegen die idealistisch-

[1]) Kleinere Schriften:
Adam Smiths Pädagogische Theorien im Rahmen seines Systems der praktischen Philosophie. 1896, Leipzig, Haacke.
Individual- und Sozialpädagogik. 1897, Leipz. Lehrerz. N. 14, 16.
Soziale Pädagogik. 1899, Leipz. Lehrerz.
Soziale Pädagogik. 1899, Deutsche Schule S. 261.
Der Schulherr, eine Buchbesprechung. 1900, Deutsche Schule S. 626.

spekulative als gegen die induktive Philosophie, die durch Erforschung des Tatsachenmaterials zu einer neuen Weltanschauung zu gelangen sucht (Aph. 6). Gleichwohl muss die Bergemannsche Sozialpädagogik dahin charakterisiert werden, dass sie nicht in der Erfahrung wurzelt, sondern in spekulativ-metaphysischen Ideen, für welche ihm die Erfahrung keinerlei genügende Begründung bietet; in dem in seinen metaphysischen Anschauungen zum Ausdruck gelangenden naturalistischen Zuge, der in einem Mangel an Erkenntnistheorie bedingt ist (s. S. X.), dokumentiert sich nur, dass der äusseren Erfahrung entnommene Analogien ihn zu seinen metaphysischen Anschauungen geführt haben bezw. den Stoff zu antizipierten Ideen abgaben.[1]) Diese metaphysischen Prinzipien bilden den Angelpunkt zum Verständnis der ethischen und pädagogischen Anschauungen.

Die Welt dokumentiert sich nach Bergemann als ein ungeheurer Kräfte- und Stoffkomplex, der uns in dem Physischen und Psychischen als zwei Realitäten gegeben ist. Die äussere Welt oder das Physische resultiert aus den kinetischen Kräften im Verein mit der Materie, aus deren Zusammenwirken die sinnlich wahrnehmbare Welt hervorgeht (s. S. 93). Von dieser Welt der Bewegung unterscheidet er die psychische oder Bewusstseinswelt als eine Welt der Nichtbewegung, also als eine qualitativ verschiedene Kräftegruppe. Sowohl die physischen als auch die psychischen Kräfte sind von dem principio evolutionis beherrscht. Es ist im wesentlichen Herbert Spencers Prinzip der Differenzierung und Integration, des Fortschrittes von einer unzusammenhängenden Gleichartigkeit zu einer zusammenhängenden Verschiedenheit, wenn Bergemann behauptet, dass das Einzelne das Bestreben habe nicht vereinzelt zu bleiben, sondern mit anderen Einzelnen sich zu verbinden zu einem höheren Mannigfaltigen, zu einer organisierten und durch seine Organisation, seine planvolle Vielgliedrigkeit höhere Ziele erstrebenden und günstigere Erfolge erringenden Gesamtheit (s. S. 223). In der kosmischen Natur findet dieses Evolutionsprinzip seinen Ausdruck in der Kant-Laplaceschen Theorie. In der sogenannten belebten Natur entwickelt sich in gleicher Weise „erfahrungsgemäss“ (?) aus dem unbewussten das bewusste Leben

[1]) Sallwürk Dr. E. v. (Bergemanns Sozialpädagogik 1901 Deutsche Schule S. 262) behauptet zu Unrecht, dass Bergemanns Sozialpädagogik im Gegensatze zu der Natorpschen nur auf dem Boden der Erfahrung gegründet sei. Desgl. Gramzow, Kritische Streifzüge im Gebiete der Sozialpädagogik (Deutsche Schule 1900, S. 94 seq.)

in einem Äonen dauernden Zeitverlaufe (vgl. s. S. 78/9). Die Grenzen zwischen belebter und unbelebter Natur verschwinden, es ist eine Allbelebung, Weltbeseelung. Wenn wir auch nur in uns Beseelung wahrnehmen können, so setzen wir sie nach Analogie, wo wir gleiche Lebensäusserungen wahrnehmen können. Doch ist überhaupt die ganze Welt als beseeltes Wesen aufzufassen. „Nur vermögen wir die Beseelung nicht immer wahrzunehmen, da sie der sinnlichen Erfahrung nicht zugänglich ist" (s. S. 197). Und doch soll nach Bergemanns „empirischen" Voraussetzungen die sinnliche Erfahrung einzig und allein den Prüfstein bilden.

Die beiden Reihen des Physischen und Psychischen als der uns gegebenen qualitativ verschiedenen Kräftegruppen sind beiderseits gegründet in einem letzten Realen, das die wurzelhafte Einheit derselben darstellt. Bergemann verharrt diesem letzten Realen gegenüber in relativem Agnosticismus, indem er nicht eine absolute, sondern nur zur Zeit unmögliche Erkenntnis desselben betont. Doch glaubt er jetzt schon auf Grund psychologischer Vorgänge es als das Psycho-Physische oder das Unbewusste bestimmen zu dürfen. Da sich eine Kraft der Bewegung nach dem Mayerschen Gesetze der Erhaltung der Kraft immer nur wieder in Bewegung, niemals aber in geistige Kraft, die ja als Nicht-Bewegung charakterisiert ist, umsetzen kann, da andererseits Bewusstseinsvorgänge bei dem Verschwinden aus dem Bewusstsein sich nicht in bewegende Kraft umsetzen, auch nicht Bewusstseinsvorgänge bleiben können, bei ihrer Reproduktion nicht aus nichts entstehen können, muss die wurzelhafte Einheit ein Psycho-Physisches sein, das aber niemals Bewusstseinserlebnis werden kann und somit in das Gebiet des Unbewussten fällt (s. Ps. 150). Abgesehen von der fragwürdigen Berechtigung dieses Schlusses würde diesem transcendenten Monismus Bergemanns, der eine objektive Einheit im Gegensatze zu der Natorpschen subjektiven schaffen will, ein indifferentes und für die Wissenschaft unbrauchbares, weil unbestimmtes Sein entsprechen. Denn wenn das Weltprinzip als das Psycho-Physische mit Abstraktion aller Merkmale des Physischen und Psychischen bezeichnet wird, gewinnen wir für unser Denken kein unterscheidendes Merkmal um dieses Unbekannte bezeichnen zu können. Es findet sich eine merkwürdige Übereinstimmung mit einem jener „idealistischen Konfusionarii", mit dem Weltprinzip der Schellingschen Naturphilosophie, dessen Prinzip der totalen Indifferenz von Subjekt-Objekt oder der absoluten Identität des Realen und Idealen

Bergemanns Prinzip der Einheit des Physischen und Psychischen decken dürfte.

Diese als nebensächlich erscheinende Auffassung des Weltprinzips, die sich wie seine metaphysischen Voraussetzungen überhaupt nur mehr nebenbei in seine Ausführungen eingestreut findet, steht doch im Zentrum seiner gesamten sozialen Pädagogik. Die Behauptung der Dualität, wie sie in der Realität des Physischen und Psychischen zum Ausdruck kommt, verschwindet um einer transcendenten Realität Platz zu machen, als deren verschiedene Erscheinungsformen das Physische und Psychische zu gelten haben. Sie sind die Attribute der einen Substanz, der Realität *κατ' ἐξοχήν*.

Ins Religiöse übertragen erscheint diese wurzelhafte Realität als Gott und dieser als ein „ringender und kämpfender Held, der nimmer ruht und nimmer rastet; dessen Lebens- und Schaffensdrang unersättlich und unerschöpflich ist; der nichts andres erstrebt denn beständige Vervollkommnung der Welt, beständige Erhöhung und Verfeinerung des Lebens — das will besagen: seiner selbst als des Trägers von Welt und Leben, seiner selbst, der die Welt und das Alleben selber, ein nicht schon vollkommenes, sondern erst Vollkommenheit erstrebendes Wesen ist" (s. S. 126). Das ist der Kernpunkt der Bergemannschen Metaphysik und von diesem finden auch seine sozialpädagogischen Anschauungen ihre Lösung, da sie daraus deduziert sind.

b) Der soziale Faktor in Bergemanns Sozialpädagogik in seiner sozial-inhaltlichen bezw. teleologischen Gestaltung.

In der Bergemannschen Sozialpädagogik tritt in beherrschender Weise das sozial-inhaltliche Moment an die Spitze. Gemeinschaft identifiziert sich für Bergemann ebenso wenig wie für Natorp mit einer empirisch gegebenen Gemeinschaft noch mit dem Staate (s. S. 418), sondern er begreift darunter die ideelle Gemeinschaft der Menschen, die als solche bestimmte Werte zu verwirklichen hat, eine Aufgabe, die nicht dem einzelnen, sondern der Gesamtheit, und in der Gesamtheit dem Individuum gestellt ist.

Bei Charakterisierung nun des sozial-inhaltlichen Momentes treten uns zwei Tendenzen entgegen: auf der einen Seite überwiegt durchweg die Gemeinschaft in einer Weise, dass das In-

dividuum fast keinerlei Berücksichtigung mehr findet; es findet eine einseitige Sozialisierungstendenz statt; andererseits nimmt die sozial-inhaltliche Ausgestaltung eine naturalistische Tendenz an.

1. Einseitige Sozialisierungstendenz in der Ausgestaltung des sozial-inhaltlichen Momentes.

Als die höchsten in der Gemeinschaft zu realisierenden Zwecke erweisen sich die ethischen Werte. Nach dieser ethisch-teleologischen Seite der Bergemannschen Sozialpädagogik macht sich die Sozialisierungstendenz in Bestimmung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit geltend, indem sich hier die Ethik zur reinen Sozialethik gestaltet. „Gut ist, was der Erhaltung der Gattung nützt und zu ihrer Vervollkommnung beiträgt, böse ist das Gegenteil." „Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung haben nur Sinn und Bedeutung wegen ihrer Beziehung zur Gattungserhaltung und Gattungsvervollkommnung." (s. S. 228.) Für die Erziehung bestimmt sich somit als höchste Aufgabe die Tauglichmachung zur Erfüllung dieses rein sozialen Zweckes.

Was also die Wertung des Individuums in ethisch-teleologischer Hinsicht betrifft, so kommt demselben an und für sich keinerlei Wert zu. „Nichts ist irriger als die Lehre von der Selbstwertigkeit des Individuums. Nichts demnach unrichtiger als die Meinung, ihm zu einem Eigenwerte verhelfen zu können. Auch die vollkommenste Ausbildung seiner Anlagen verleiht ihm einen solchen nicht. Dieselbe ist nötig, um es in den Stand zu setzen, wertvoll sein zu können. Ob es dann der Fall ist, das ist eine andere Frage. Es hängt ab von dem Gebrauche, den es davon macht."[1])

Bergemann sucht auf verschiedene Weise den Erweis seiner Behauptung von der Unwertigkeit des Individuums an sich zu erbringen. Zwar glaubt er seine Beweise aus der Erfahrung zu entnehmen, doch wurzeln sie wie auch die zu beweisende Behauptung letzten Endes nicht in der Erfahrung, sondern in seinen metaphysischen Anschauungen.

Zuerst sucht Bergemann seinen Satz logisch-apriorisch zu erhärten, indem er sagt, dass nach dem Grundsatze unseres Denkens das Sein vom Nichtsein nur durch die Beziehungen zu anderem Seienden unterschieden werden könne, folglich der

[1]) Soziale Pädagogik. Deutsche Sch. 1897, S. 517; vgl. Aph. S. 6; s. S. 133. D. Sch. 1899, S. 268.

Wert des Individuums als eines Seienden nur in diesen Beziehungen zu suchen sei. (s. S. 134.) In dieser Beweisführung zeigt sich das naturalistische Denken Bergemanns, indem er einerseits Denken und Sein identifiziert bzw. die durch das Denken in der Welt der Erscheinungen aufgestellten Beziehungen ohne weiteres als Bestimmungen des realen Seins nimmt, indem er andererseits die Seinsbestimmungen unmittelbar in Wertbestimmungen übergehen lässt.

Bergemann sucht auch einen Erfahrungsbeweis für seine Behauptung zu geben, indem er darauf hinweist, wie die Erfahrung zeige, dass dem Individuum nur Phänomenalexistenz zukomme, wie es nur „eine Welle sei auf dem ewig flutenden Strome des Allebens", wie es aus ihm emporsteige, von ihm getragen werde und in ihn wieder untergehe (Aph. 6). Abgesehen von der schon stark metaphysischen Färbung dieses Erfahrungsbeweises fasst Bergemann eben nur die eine Seite des Abhängkeitsverhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, nicht auch die andere Seite der Relation: die Abhängigkeit der Gemeinschaft von den Individuen, wie sie doch gleichfalls durch die Erfahrung dargeboten wird.

Die Fundamente der Annahme einer Selbstwertigkeit des Individuums scheinen Bergemann einerseits in dem Substantialitätsbegriff der Seele, andererseits in der Annahme eines persönlichen Gott-Schöpfers zu liegen. Er sucht sie beide zu entkräften durch den Hinweis, dass sie uns in der Erfahrung nicht gegeben sind und auch die Tatsachen der Erfahrung nicht zu diesen Hypothesen drängen. Dabei berücksichtigt aber Bergemann, was den Substantialitätsbegriff der Seele betrifft, nur den Inhalt des Bewusstseins, nicht die Form derselben als bedingenden Faktor bzw. erscheint ihm die Einheitlichkeit des Bewusstseins infolge des Mangels erkenntnistheoretischer Ueberlegungen als Resultante der übrigen Inhalte des Bewusstseins, also selbst als Bewusstseinsinhalt. Der für die empirische Psychologie berechtigte Aktualitätsbegriff der Seele wird nun für Bergemann infolge seines Naturalismus zum metaphysischen Seelenbegriff. Mit Unrecht beruft er sich auf Wundt, der den transcendenten Substantialitätsbegriff der Seele in der Psychologie allerdings durch einen Aktualitätsbegriff zu ersetzen versucht, in der Metaphysik aber sich zu einem metaphysischen Aktualitätsbegriff der Seele gezwungen sieht als letzte Bedingung jeglicher Erfahrung.[1])

[1]) Wundt, System der Philosophie 1897, Leipzig, Engelmann S. 379.

Gegen die Annahme eines ausserweltlichen persönlichen Gott-Schöpfers erhebt Bergemann die Einwände, dass einmal durch die Transcendenz Gottes die Möglichkeit der Welterkenntnis zur Unmöglichkeit gemacht wird und das Gute durch einen sich in der Welt bejahenden Gott infolge des daraus resultierenden Prinzips des Egoismus vernichtet würde, andererseits weil das Attribut der Persönlichkeit eine Einschränkung des Absoluten bedeuten würde und schliesslich Gott aus der in der Welt herrschenden Unvollkommenheit nicht das Attribut der Vollkommenheit zuerkannt werden könne. Gegen alle diese Gründe liessen sich zahlreiche Gegengründe anführen, dass beispielsweise eine restlose Welterkenntnis auch vom Standpunkte der Immanenz Gottes ausgeschlossen sein kann und sicherlich vom Gesichtpunkte der Erfahrung aus nicht die dogmatische Forderung einer möglichen Erkenntnis Ausgangspunkt sein darf, dass die Unpersönlichkeit gerade so ein beschränkendes Merkmal des Absoluten bildet wie die Persönlichkeit, dass die Unvollkommenheit dieser Welt als Beweis gegen die Vollkommenheit Gottes nur bei vorausgesetzter Annahme eines immanenten, nicht auch transcendenten Gottes gelten kann. Bergemanns Erfahrungsgründe sind also hier zur Widerlegung der Hypothese eines persönlichen Gott-Schöpfers — es scheint übrigens die Annahme einer Selbstwertigkeit des Individuums unabhängig von dieser metaphysischen Voraussetzung zu sein — nicht zureichend, während seine Beweise gegen den Substantialitätsbegriff der Seele wie auch zum Teil die obigen naturalistischen Charakter tragen.

Indem nun dem Individuum ein Eigenwert an sich abgesprochen wird, wird die Wertung des Individuums zu einer rein sozialen, energetischen Wertung. Der Wert des Individuums bestimmt sich nach seiner Leistung an den Aufgaben der Gattung. Nach dieser dynamischen Wertung wird somit „die stärkere Kraft, der besser begabte Mensch, schlechthin betrachtet höher gewertet als die schwächere Kraft, der minder gut beanlagte. Obwohl weder der eine noch der andere irgendwelches Verdienst oder irgendwelche Schuld an seiner höheren oder geringeren Begabung hat.“[1]) Doch schiebt sich in diese rein sozial-dynamische Wertung eine individuelle hinterrücks wieder ein, indem Bergemann zwischen einer objektiven und subjektiven Wertung unterscheidet. Wenn nämlich der mehr

[1]) Soziale Pädagogik, Deutsche Sch. S. 517. Jahrg. 1897.

Begabte nicht seine volle Kraft einsetzt, so kann, objektiv betrachtet, seine Leistung immer noch die des Schwächern überragen. Subjektiv aber stellen wir dagegen den Schwächern, der alle seine Kräfte einsetzt, auch bei objektiv kleinerer Leistung höher als den seine Kräfte nicht völlig ausnützenden Stärkeren.[1]) In dieser subjektiven Wertung kommt vorübergehend allerdings auf Grund einer Inkonsequenz das Individuum zu einem Eigenwerte.

Am besten zeigen die Entwertung des Individuums die Anschauungen Bergemanns über krüppelhafte Kinder und über den Tod. Schwache, krüppelhafte Kinder sollen zwar noch auferzogen werden, um sie so viel als möglich zur Kulturarbeit tauglich zu machen. Kretins und Idioten würden aber besser nach der Sitte der Spartiaten als „nutzlose Geschöpfe" vernichtet werden, wenn wir nur von der Sitte diesen Geschöpfen gegenüber Mitleiden und Erbarmen zu üben ablassen und umlernen könnten. Doch bis wir zu diesem Standpunkte reif sind, glaubt Bergemann, dass man sich gewissermassen trösten müsse, weil doch diese Geschöpfe wenigstens indirekt zur Kultursteigerung beitragen, indem sie in den Menschen nicht ganz wertlose Eigenschaften, als Liebe, Hingabe etc. zu entwickeln mithelfen. (Eth. 495.)

Was den Tod betrifft, so vertritt Bergemann in seiner „Sozialpädagogik" die Anschauung, dass für das unbrauchbar gewordene Individuum das Recht auf den Tod zugestanden werden müsse, um nicht andern Menschen zur Last zu fallen und die Kulturentwicklung zu stören. (s. S. 433.) In seiner „Ethik als Kulturphilosophie" verschärft er noch diesen Standpunkt, indem er für den nicht mehr kulturförderungsfähigen Menschen nicht bloss das Recht des Todes, sondern die Pflicht des Selbstmordes fordert, „um die in ihm gegebene Kraftsumme aus dieser besonderen organischen Verbindung, die er darstellt, frei und für andere organische Verbindungen nutzbar zu machen." (Eth. 490.)[2])

Im Lichte einer streng durchgeführten objektiv-energetischen Wertung des Individuums erlangt der Individualismus eine Aus-

[1]) ibidem S. 517.

[2]) Wo sich Bergemann speziellen Fragen widmet, insbesondere in den eigentlich pädagogischen Ausführungen, macht sich manchmal vorübergehend auf Grund einer Inkonsequenz eine individuell-teleologische Wertung innerhalb bescheidener Grenzen geltend (vgl. s. S. 482, 492, 502, 555, 252, 257, 546, 600). Psychologisch findet diese Erscheinung darin ihre Erklärung, dass die metaphysische Behauptung der Unwertigkeit des Individuums an sich zurückgedrängt wird, je mehr sich Bergemann der Wirklichkeit nähert, da diese eben derselben widerstreitet.

gestaltung zum Spezialismus. Zwar meint Bergemann, dass die moderne Sozialpädagogik die alte Pädagogik an Personalismus noch überbieten müsse (s. S. 236), doch wird ja eine harmonische Ausbildung der Kräfte des Individuums abgelehnt, da ihm ja keine Selbstwertigkeit zukommt. Individuation ist lediglich gefordert durch das ökonomische Prinzip der Arbeitsteilung, da jeder Fortschritt und jede Verwirklichung des gemeinschaftlichen Zweckes der Gattungsvervollkommnung auf einer Differenzierung der Kräfte beruht. Daraus ergibt sich nun die „Spezialmission" nicht bloss der Individuen, sondern auch der Völker in der Mitarbeit an dem gemeinschaftlichen Werke. (s. S. 69.) In konsequenter Durchführung des objektiv-dynamischen Prinzipes würde Bergemann zur Lokalisation irgend einer einzigen Funktion in einem Individuum, zu der es die grösste Tauglichkeit besitzt, geführt werden, zu einem bis ins kleinste durchgeführten Spezialismus, da es ja seinen Voraussetzungen gemäss als unsittlich erscheinen muss, eine Kraft zur Ausbildung weniger hervorragender Seiten des Individuums zu verwenden, da es ja hierin nicht kulturfördernd sein kann, ihre Ausbildung somit einen Selbstwert des Individuums bedeuten würde. Doch hat Bergemann diese Konsequenzen nicht in vollem Masse gezogen.

Kommt somit dem Individuum kein Eigenwert in genereller Hinsicht zu, so kann auch die Entwicklung der persönlichen Eigenart niemals Selbstzweck sein. Die Eigenart des Individuums wird zwar gleichwohl in der Bergemannschen Sozialpädagogik nicht vernachlässigt; sie dient aber nicht als Zweck, sondern nur als Mittel in Erreichung des objektiven Zweckes der Gattungsförderung.

Inhaltlich bestimmt sich nun das oberste sozialethische Prinzip als das der Kulturentwicklung, indem die Gattungserhöhung und -vervollkommnung in der Kultursteigerung ihren Ausdruck findet. Da sich die zu verwirklichenden Werte der Gemeinschaft als Kulturwerte erweisen, erscheint der Kulturbegriff als der zentrale Begriff der Bergemannschen Sozialpädagogik, die Sozialpädagogik wird zur Kulturpädagogik. Es ist eine Diesseitskultur, die Bergemann in seinem Kulturbegriffe vertritt. „Die Erde ist die wahre Heimat des Menschengeschlechtes und die einzige Stätte, auf die seine Gedanken und sein Handeln sich richten können und müssen" (s. S. 427). Bergemann will tätige Hingabe an die Kultur und ihre Aufgaben, keine Weltflucht, kein Quietiv in einer das Handeln lähmenden träumerischen Metaphysik, sondern lebensvolles Schaffen, Tätigkeit, Aktualität. Daraus erklärt sich seine gegnerische,

oft ungerechte Haltung gegen das mehr asketisch gesinnte Christentum, dem er die Leistung einer positiven Kulturarbeit auch für die Vergangenheit abspricht (vgl. s. S. 427, Eth. 452).

Indem jedoch dem Individuum keinerlei Wert zukommt, wird die Ausbildung und Gestaltung der Kulturideen „abgesehen von jeder persönlichen Zugehörigkeit und Beziehung" zur höchsten Aufgabe. Die Kultur ist nicht um der Menschen willen da, sondern der Mensch um der Kultur willen (Eth. 448). Diese Forderung der Kulturentwicklung erscheint als die höchste Aufgabe gemäss der Bergemannschen Sozialpädagogik; sie bildet den konstanten Faktor inmitten einer Mannigfaltigkeit wechselnder Kulturideen und gibt infolge ihrer bloss formalen Bestimmtheit die Möglichkeit einer allgemeinen Zielsetzung der Pädagogik.[1]) Hinsichtlich seines Verpflichtungsanspruches und seiner rigoristischen Tendenz kommt das Bergemannsche Moralprinzip dem Kantischen kategorischen Imperativ gleich, nur tritt an die Stelle der Kantischen individuellen subjektiven Verpflichtung eine objektive, von aussen, weil nur von der Gattung herrührende Verpflichtung, die in ihrer Objektivität und Exzentrizität noch wesentlich durch die naturalistische Fundierung verstärkt wird. Bergemanns oberstes Moralprinzip der Kulturentwicklung erscheint als ein universeller ethischer Evolutionismus mit einer gewissen Anlehnung an Wundt[2]) und Eduard von Hartmann[3]), wobei er aber in ähnlicher Weise wie Hegel in den Fehler eines „extremen Historismus" mit völliger Beseitigung einer selbständigen Individualethik verfällt.[4])

In Konsequenz der Wertung des Individuums zeigt Bergemanns Kulturpädagogik eine durchaus antieudämonistische Tendenz in ethisch-teleologischer Hinsicht, indem weder eine Steigerung des individuellen Glückes, noch der Gesamtheit Objekt der Zwecksetzung der Gemeinschaft ist, sondern die Kultur. Da der Einzelne in seiner Phänomenalexistenz nur als „Mittel zum Zweck" in Betracht kommt, ist jede individuelle oder soziale Eudämonie als Zweck unseres Strebens ausgeschlossen. Neben

[1]) Görland (Paul Natorp als Pädagoge, S. 43 seq., auch Vorwort) will nur in der Natorpschen Sozialpädagogik einen einheitlichen Beziehungspunkt finden, nicht aber in der bloss sozial interessierten Pädagogik Bergemanns. Dagegen muss betont werden, dass Bergemann in seinem Prinzip der Kulturentwicklung in der gleichen Weise wie Natorp zu einer allerdings ganz anders gearteten „Idee" als letzten Einheitspunkt gelangt ist.

[2]) Wundt, Ethik, 2 Bd. Stuttgart, Enke, 2. Aufl. 1903.

[3]) Hartmann, Phänomenologie des sittlichen Bewusstseins. 1879, Berlin.

[4]) Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Leipzig, Haacke.

dieser fundamentalen Begründung sprechen noch andere Gründe mit, wie dass die Subjektivität der Glücksgefühle das Glück zur allgemeinen Zwecksetzung untauglich mache und auch nicht dem tatsächlichen Massstabe entspreche, den wir bei Bewertung vergangener Völker anwenden, dass wegen der Unkontrollierbarkeit der Glücksgefühle die Erreichung des Zweckes der Gemeinschaft nicht festzustellen sei und Kulturförderung keine Steigerung des individuellen Glückes, sondern möglicherweise das Gegenteil bedeute (s. S. 134). Das Glück als Zweck lässt Bergemann nur gelten als Motiv für die dieser Illusion zu einer tatkräftigen Mitarbeit an der Kulturarbeit Bedürftigen. Als Mittel zum Zweck kommt die individuelle und soziale Eudämonie auch sonst in Anwendung nach dem Grundsatze, „dass der Zweck die Mittel heilige“ [1]), indem durch eine Steigerung der Glücksgefühle eine daraus erwachsende höhere Anteilnahme und Leistungsfähigkeit für die Kulturarbeit erzielt wird: „Das Glück soll uns ja nur anspornen und anregen, dass wir nicht ermüden, dass wir gern und damit besser unsere Hauptflicht erfüllen, als wenn wir ohne Freudigkeit unserer Arbeit nachgehen“ (Eth. 510). Aus diesem Grunde leitet er in seiner Ethik sogar die sittliche Verpflichtung ab, glücklich zu sein.

Im engsten Zusammenhange damit findet sich in Bergemanns Sozialpädagogik auf der einen Seite eine Kulturtrunkenheit, ein Kulturoptimismus, andererseits als Pendant dazu ein Kulturpessimismus. Die Kultur erscheint ihm als „des Lebens schönste Blüte“ (s. S. 60), als des „Lebens Gipfel“ (s. S. 229), die die Seele des Jünglings mit „erhabenen Schauern“ erfüllt (s. S. 235). In seiner Kulturbejahung stellt er sich diametral gegenüber einem Rousseau, einem sozialen Pessimismus Zolas, Tolstois. Mit diesem Optimismus hinsichtlich des Zweckes vereinigt sich öfters ein Optimismus hinsichtlich der Mittel zur Erreichung des höchsten Zweckes (vgl. s. S. 226 seq.). Gleichwohl machen sich auch tief pessimistische Gedanken geltend, die ihren Grund in der antiindividuellen Tendenz seiner Ethik haben. Der Pessimismus wird gefördert durch die Wahrscheinlichkeit, ja Gewissheit, dass durch den notwendigen Kulturfortschritt das Glück des einzelnen in keinerlei Weise gefördert wird; sondern geradezu das Gegenteil stattfindet. Infolgedessen stellen sich ihm die eifrigsten Kulturförderer als „Nietzschesche Adelsmenschen“ dar als „Menschen der tiefen Traurigkeit, die trotzdem rastlos tätig sind und ihren

[1]) Die evolutionistische Ethik S. 38.

Schmerz nur dann verraten, wenn sie einmal für einen Augenblick glücklich sind" (s. S. 136). In anderer Hinsicht erzeugen die Exzentrizität des Lebenszweckes und die Unmöglichkeit der Gewissheit, ob das eigene Schaffen im Sinne einer Kulturförderung liegt, notwendigerweise bei dem Individuum trübe Gedanken. Denn „dieser Zweifel kann so quälend, so fürchterlich werden, so intensiv auftreten, dass das Individuum allen Lebensmut und alle Schaffenskraft einbüsst, indem es sich für ein nutzloses, wertloses Individuum hält, das nichts zur Realisierung des höchsten sittlichen Zweckes beizutragen imstande ist" (Eth. 443). Mit diesem individuellen Pessimismus verbindet sich dann noch ein sachlicher Pessimismus, indem sich in Anbetracht der Erfahrung doch zahlreiche Zweifel hinsichtlich der Möglichkeit der Verwirklichung der Idee des Kulturfortschrittes einstellen.

Der Begriff Kultur umfasst bei Bergemann die Totalität des geistigen Lebens als des „potenziert Bewussten", des Produktes der als psychisch charakterisierten Kräftegruppe. Dem Umfange nach subsummieren sich dem Kulturbegriffe die verschiedenen Äusserungen des geistigen Lebens, die er als Staat, Recht und Wirtschaft, Moral und Sitte, Kunst, Religion und Wissenschaft bestimmt (s. S. 62). Die einseitige Sozialisierungstendenz macht sich nun auch in der verschiedenen Betonung und Ausgestaltung der einzelnen Kulturgebiete geltend; denn die hinsichtlich ihrer Wertigkeit in Koordination erscheinenden Kulturgebiete erfahren in Wirklichkeit hinsichtlich der Wichtigkeit ihrer Verwirklichung verschiedene Betonung.

Staat, Recht und Wirtschaft sind als zu realisierende Zwecke in Bergemanns Sozialpädagogik unberücksichtigt gelassen.

Sehr schwankend und unsicher gestaltet sich die Stellung des Kulturgebietes der Religion. Einerseits erscheint ihm die Religion überhaupt nicht als ein selbständiges Kulturgebiet, sondern muss sich eine Subsumtion unter das der Kunst gefallen lassen. Die Religion ist ihm nur „eine Abart des auf der Phantasietätigkeit beruhenden künstlerischen Gestaltens, des ästhetischen Schaffens" (s. S. 74), sie ist ihm eine gewisse „Randverzierung zum Texte des Lebens", „keineswegs ganz wertlos, ebensowenig wie die schöne Umrahmung eines Gemäldes oder die Titelvignetten, Randzeichnungen und Schluss-Arabesken in einem Buch", also von einem gewissen ästhetischen Werte (siehe S. 60). In Uebereinstimmung mit der Ablehnung der Religion als eines selbständigen Kulturgebietes steht auch die geringe Wertung derselben, indem es als ein Faktor untergeordneter

Bedeutung erscheint, wie und ob man das religiöse Bedürfnis befriedige, da man ein „Vollmensch“ bleibt, ob man es tut oder unterlässt. (s. S. 420.) Andererseits wird diese Vermengung mit dem künstlerischen Kulturgebiete wieder aufgehoben und ihr eine gewisse Berechtigung zugestanden, indem ihr Kern in Anlehnung an die sozialethischen Anschauungen in einer Ergänzung der Wirklichkeit zur Rechtfertigung der Kulturforderung als des Zweckes des Daseins gesehen wird, wobei dann allerdings die individuelle Freiheit in Gestaltung metaphysischer Hypothesen, die auf Grund der Identifizierung der Religion mit der Kunst eingeräumte „absolute Religionsfreiheit“ ganz und gar in Wegfall kommt, da die einzig zulässige Religion nur ein immanenter Pantheismus oder Panmonismus sein kann (s. S. 607). Die negative Haltung Bergemanns gegen das Kulturgebiet der Religion erklärt sich aus dem individuellen Charakter der meisten Religionen, indem sie mehr die Zwecke des Individuums als der Gattung zu verfolgen scheinen, das Individuum als Selbstzweck aber bei Bergemann ausscheidet. Infolgedessen wertet er sie positiv in seinem einseitigen Sozialisierungsbestreben nur soweit, als sie sich gemäss seinem höchsten sozialethischen Prinzipe formen lässt.

Eine ebenfalls mehr untergeordnete Rolle nimmt auch das Kulturgebiet der Kunst ein. Der Grund hiefür scheint ebenfalls darin zu liegen, dass die Kunst in ihrem mehr emotionalen Charakter mehr isolierend als gemeinschaftsbildend wirkt und die Zwecke des Individuums in höherem Grade betont als es die antiindividualistische Tendenz der Bergemannschen Sozialpädagogik zulässt.

Eine starke Betonung findet dagegen die intellektuelle Seite des Kulturbegriffs, die sich bemerkbar macht in der Rolle, die der Wissenschaft zugewiesen, und in dem Umstande, dass die mehr das Gefühl in Anspruch nehmenden Kulturgebiete, wie die Religion, eine intellektualistische Deutung erfahren müssen. So ist nach Bergemann die moderne Richtung der Pädagogik als Sozialpädagogik einzig und allein durch den Umschwung in den Wissenschaften auf dem Gebiete der Natur und des Geistes bewirkt worden (Aph. S. 6), während er den durch die wirtschaftlichen Verhältnisse bewirkten Einfluss ganz vernachlässigt. Der Intellektualismus Bergemanns erklärt sich hauptsächlich aus zwei Gründen. In erster Linie ist er in dem ethischen Prinzip der Kulturentwicklung bedingt. Nur durch die fortschreitende Entwicklung des Intellekts, dem die Entscheidung darüber, was der Gattung fördernd oder hemmend sei, obliegt, ist die Mög-

lichkeit einer immer besseren Fürsorge für die Gattungsentwicklung gegeben, so dass manches, „was man früher für gut und angemessen hielt, später als unzulänglich oder gar als verderblich zu betrachten ist“ (s. S. 230). Daher steht für Bergemann die Charakterbildung in keinerlei Weise höher als die Intellektbildung. „Eher könnte man das Gegenteil behaupten, nämlich dass die intellektuelle Bildung die Haupt-, die Charakterbildung die Nebensache sei.“ Denn der intellektuellen Funktion verdankt man die grossen Fortschritte, während ein Mensch von Gemüt, aber schwacher intellektueller Beanlagung der Gesellschaft keinen oder nur geringen Nutzen bringt.[1]) Andererseits erscheint die tatsächliche Gattungsvervollkommnung als eine hauptsächlich in intellektueller Hinsicht fortschreitende Entwicklung, indem sowohl nach Umfang als auch nach Intensität eine Vermehrung des Wissens zu konstatieren ist. Die intellektuelle Entwicklung bietet die hauptsächlichste erfahrungsgemässe Stütze eines Kulturfortschrittes.[2]) Gegenüber diesem Fortschritt auf intellektuellem Gebiete erscheint der moralische Fortschritt verschwindend klein und beschränkt sich fast nur auf eine Entwicklung der sittlichen Formen des Bewusstseins.

Was das Wertgebiet der Moral betrifft, so versteht darunter Bergemann dasjenige Kulturgebiet, das das Mitgefühl zum Mittelpunkte hat; er bezeichnet es auch als Ethik im engern Sinne. Diese spaltet sich wieder als humane Ethik in die Individual- und Sozialethik im engern Sinne, von denen die erstere die Ausbildung des Individuums zur sittlichen Persönlichkeit[3]), letztere die Beziehung des Individuums zu den verschiedenen sozialen Organismen als sittlichen Lebensgemeinschaften ins Auge fasst.[4]) Beide erfahren eine durchgängige Ausgestaltung im Sinne der Forderung des obersten ethischen Prinzipes der Kulturförderung.[5])

2. Die naturalistisch-metaphysische Ausgestaltung des sozial-inhaltlichen Momentes.

Die naturalistische Tendenz in der Ausgestaltung des sozialinhaltlichen Momentes macht sich hauptsächlich in der Begründung des obersten ethischen Prinzipes geltend. Bergemann versucht

[1]) Ueber erziehenden Unterricht. Deutsche Schule 1897, S. 286.
[2]) Eth. 374/5.
[3]) Vgl. Eth. S. 475 seq.
[4]) Vgl. Eth. 568 seq.
[5]) Vgl. S. 72 seq.

nämlich sein Prinzip der Kulturförderung nicht der Religion oder Ethik (s. S. 73) zu entnehmen, sondern der Biologie. Es ist der „von der Natur selbst gewollte Zweck", der sich verfolgen lässt „durch alle die zahllosen Generationen von Lebewesen, welche unsere Erde bevölkert haben, bis auf die Gegenwart." (s. S. 78.) Durch die empirisch-biologische Fundierung seiner obersten Idee gerät Bergemann in Schwierigkeiten mehrfachster Art. Einerseits erscheint sein Prinzip als Grundgesetz der Biologie, als Entwickelungsgesetz der Natur, die nach „immanenter Gesetzmässigkeit" (s. S. 228) diese Entwickelung herbeiführt. Diese immanente Gesetzmässigkeit, die in ihrer „rastlosen Wirksamkeit durch die Aeonen der Vergangenheit" (s. S. 228) verfolgt werden kann, gilt aber in ihrer Immanenz nur für die Vergangenheit; für die Zukunft aber soll dieses „Gesetz" zum verpflichtenden Regulativ unserer Handlungen werden. Die Behauptung der immanenten Gesetzmässigkeit prävaliert bis zur Ableitung des Gesetzes, nach Formulierung desselben tritt der gesetzmässige Charakter zurück und der normative kommt zum Vorschein. Das Gesetz wird zum Prinzip, dessen Verwirklichung oft derart in Frage gestellt ist durch die Mannigfaltigkeit der dagegen sprechenden Tatsachen, dass es des Glaubens bedarf und der Religion, „um diese Verzagtheit zu überwinden". (s. S. 221.) Ist von dieser Seite aus die biologische Fundierung des obersten Prinzipes als fraglich erschienen, so erscheint bei wirklich biologischer Fundierung die Pädagogik als fraglich. Ist nämlich das biologische Grundgesetz, wie Bergemann sein oberstes Prinzip bezeichnet, ein weltimmanentes Gesetz, das ein Sein bzw. notwendiges Werden zum Ausdruck bringt, so braucht es nicht mehr zum Sollen ausgebildet zu werden, da ein zum Sollen erhobenes Sein ein Nonsens ist. Umgekehrt, ist dieses biologische Grundgesetz nur ein Sollen, ein Prinzip unserer Handlungen, dann kann es nicht einem Sein entsprechen, mithin auch nicht aus der Biologie abgeleitet sein, die als „ein Teil der Naturwissenschaft" (s. S. 57) es mit dem Sein, nicht mit dem Sollen zu tun hat. Die Biologie liefert Gesetze wie die übrigen Naturwissenschaften, zwar nicht mechanische, sondern biologische Gesetze, Determinationen, nicht mechanische Summationen. Bergemann jedoch glaubt, dass der Biologie unmittelbar eine bestimmte normative Tendenz innewohne. Er bezeichnet sie auch daher als „Ethik im höheren Sinne", als „angewandte Biologie" (s. S. 75) und er liefert gerade dadurch den Beweis, dass sein oberstes Prinzip kein biologisches Gesetz ist.

Gesetzt nun, es wäre wirklich Bergemanns Prinzip der Kulturförderung ein biologisches Gesetz, mit welchem Rechte würde es als das biologische Gesetz schlechtweg erscheinen? Gibt es nicht noch zahlreiche andere biologische Gesetze? Welchen Vorzug hat es vor anderen biologischen Gesetzen? Warum erhebt dieses Gesetz den Anspruch auf Allverbindlichkeit, warum nicht andere biologische Gesetze? Dabei machen wir noch die Voraussetzung, dass den biologischen Gesetzen eine normative Tendenz innewohne. Stehen nicht diesem sog. biologischen Gesetze zahlreiche Tatsachen entgegen? Die biologische Tatsache der Selbstdurchsetzung des Individuums im Kampf ums Dasein; die biologische Tatsache des Verfalls oder der Involution, wie es Schäffle bezeichnet. Es lässt sich keine andere Antwort geben, als dass Bergemanns oberstes Moralprinzip, wenn auch mit vielen Daten der Erfahrung durchsetzt, letzten Endes doch nicht biologisch fundiert sei.

Trotz der angeblich biologischen Fundierung des Gemeinschaftsprinzips nimmt Bergemann, um noch auf eine weitere Inkonsequenz bei tatsächlich biologischer Begründung hinzuweisen, hinsichtlich der Kulturentwicklung einen progressus in infinitum an, „ins Grenzenlose“ (s. S. 70), während ihm bei erkenntnistheoretischer Besinnung das Gesetz der Erhaltung der Kraft und der Endlichkeit ihres Quantums nur eine endliche Entwickelung anzunehmen gestatten würde.[1])

Die in der „Sozialpädagogik“ durchgeführte biologische Fundierung erscheint in der „Ethik als Kulturphilosophie“ in gemässigterem Lichte, indem hier neben der Biologie auch noch andere Quellen zur Begründung des obersten Gemeinschaftsprinzipes dienen (vergl. Eth. 21).

In Wirklichkeit wurzelt Bergemanns Prinzip der Kulturentwickelung in seinen religiös-metaphysischen Anschauungen. Seine ethischen Anschauungen sowohl von der Phänomenalexistenz des Individuums als der Ueberschätzung der Gattung sind begründet in seinem transzendenten Monismus. Indem dem Psycho-Physischen oder dem Unbewussten als der wurzelhaften Einheit der beiden Erscheinungsreihen des Psychischen und Physischen einzig und allein Realität zukommt, wird das Individuum zu einer Erscheinung des transzendenten Realen. Infolgedessen kommt dem Individuum keinerlei Eigenwert zu, sondern hat in seiner Phänomenalexistenz nur die Zwecke des in ihm

[1]) vgl. Natorp, Sozialpädagogik 189 ff.

erscheinenden Realen zu verfolgen, die Zwecke der Gattung, die Bergemann als solche der Kulturentwickelung bestimmt. In der Kulturentwickelung ringt das Reale oder das Absolute in seiner Unvollkommenheit und Entwickelungsbedürftigkeit nach Selbstvollendung und Selbstvervollkommnung; Kulturentwickelung wird zu Gottesentwickelung. Nur in diesen religiösen Hintergrund projiziert lässt sich die sonst unbegreifliche Forderung einer Kulturentwicklung „um der Kultur willen" die Forderung eines rein universalistischen summum bonum begreifen; doch ist diese Begründung nicht mehr empirisch-induktiv, sondern metaphysisch-deduktiv, wenn auch die Erfahrung in manchen Erscheinungen als Ausgangspunkt gedient hat.[1])

c) Das sozial-formale Moment bez. die Organisationen der Gemeinschaft in ihrer kulturbedingenden Funktion.

Ist hinsichtlich des sozial-inhaltlichen Momentes eine Ueberschätzung der Gemeinschaft eingetreten, so findet die gleiche Sozialisierungstendenz statt in Hinsicht des sozial-formalen Faktors, indem nämlich die Gemeinschaft in ihren verschiedenen Organisationen als ausschliessliche Bedingung der Entstehung der verschiedenen Kulturweite bezeichnet wird, während das individuelle Moment als bedingender Faktor in seiner Wertung unberücksichtigt gelassen wird. Zwischen Kultur und Gemeinschaft besteht nach Bergemann eine „innere, kausale Beziehung" (s. S. 200). Der Mensch ist kein Einzelner, sondern ein soziales Wesen, indem er seit den urältesten Zeiten in Sozialverbänden angetroffen wird, wenn auch immerhin die ersten Affenmenschenhorden durch den Zusammenschluss Einzelner entstanden sind. (s. S. 192.) Mit der Entwickelung der verschiedenen sozialen Formen der Gemeinschaft ist ein geistiger Fortschritt gegeben

[1]) vgl. Eth. 461/2, ferner die evolutionistische Ethik S. 41, S. 5, wo Bergemann noch die Notwendigkeit der Fundierung der Ethik in Metaphysik und Religion anerkennt, während er sie in seiner „Sozialpädagogik" und „Ethik" völlig ablehnt.

Kästner (Sozialpädagogik und Neuidealismus, Leipzig, Roth & Schunke 1907) richtet ohne jegliche Unterscheidung seine Angriffe auf die Sozialpädagogik überhaupt, dass sie den einzelnen zum „Kanonenfutter für Kultur und Gattung" mache. Diese Angriffe sind gegen die Sozialpädagogik überhaupt nicht gerechtfertigt (vgl. Einleitung) und gegen Bergemann nur teilweise, indem der religiös-metaphysische Charakter, den der Kulturbegriff, wie oben gezeigt, bei Bergemann trägt, bei Kästner abgestreift ist und dafür Bergemann ein materiell-empirischer Kulturbegriff unterschoben wird.

in Hinsicht der verschiedenen Kulturwerte. Bergemann sucht, gestützt auf die empirischen Forschungen der Soziologie, den Nachweis zu erbringen, wie sich die sozialen Organisationen von der noch undifferenzierten Horde angefangen durch eine Mannigfaltigkeit stetig sich verändernder und erweiternder sozialer Verbände zu den höchsten Formen emporgebildet haben und wie alle Kultur in ihrer Entstehung und Entwickelung durch diese bedingt gewesen ist. Die Gemeinschaftsformen dienen bei Bergemann zur Erzeugung neuer Kulturwerte, während ihnen bei Natorp bloss die Entwickelung potentiell schon vorhandener oder angelegter Werte zukommt. (s. S. 195 ff.) Der bedingende Faktor der Gemeinschaft bez. der Vereinigung der Individuen in sozialen Verbänden in Hinsicht der Erzeugung der Kulturwerte wird nun für Bergemann zur Bedingung *κατ' ἐξοχήν*, während die noch in Betracht kommenden Faktoren, namentlich die individuellen Momente ausser Acht gelassen werden, so dass ihm die Kultur als Produkt bloss des Gemeinschaftslebens erscheint. (vgl. S. 217, 200.)[1]) In Wirklichkeit spielt der individuelle Faktor in den Darstellungen Bergemanns über die Entstehung der verschiedenen Kulturgebiete eine unbewusst ausgedehnte Rolle, es erfolgt bloss keine bewusste Wertung desselben als bedingenden Faktors. Das individuelle Moment mischt sich beispielsweise in die Rekonstruktion der prähistorischen Stufen hinsichtlich der Entwickelung der soziologischen Verhältnisse und macht sich hier als individueller Intellektualismus geltend, bezw. ist es der Standpunkt der sogenannten Reflexionspsychologie, die sich nur „das Prinzip der subjektiven Beurteilung" nicht aber das „Prinzip der Abhängigkeit von der geistigen Umgebung",[2]) das Bergemann von seinem Standpunkte aus hätte ausschliesslich betonen müssen, angelegen sein lässt. Wenn Bergemann eine fortschreitende Differenzierung von der unorganischen Horde mit geschlechtlicher Promiskuität zur Blutsverwandtschaftsfamilie mit der Scheidung der Ehegruppen nach Generationen und von dieser zur Panaluafamilie auf mutterrechtlicher Basis auf die jeweilige individuelle Erkenntnis zurückführt, dass die betreffende Stufe eine für die Gattung gefährliche Inzucht bedeute (s. S. 157, 158), so überwiegen hier die individuellen über die Gemeinschaftsbedingungen.[3])

[1]) Deutsche Schule 1899. Seite 267.
[2]) Wundt, Logik II.
[3]) Ausserdem ist hier noch ein circulus vitiosus nahe gelegt; zuerst nämlich konstruiert Bergemannn diese in der Erfahrung nicht gegebenen prähistorischen Stufen nach dem Motiv, das er diesen Völkern zuschreibt:

Das gleiche Moment macht sich geltend hinsichtlich der Entstehung von Sitte, Recht, Moral, indem hier sozialutilitaristische Erwägungen, die mit seinem Moralprinzip im Widerspruche stehen, ausschlaggebend wurden. „Was so jedem nützlich schien und was zu unterlassen allen Nachteil zu bringen drohte, das war zur, für jeden unbedingt verbindlichen Satzung." (s. S. 218).

Noch individualistischer gestaltet sich die Entstehung des Kulturgebietes der Religion, indem diese durchaus als Produkt des Individuums erscheint, so dass nur ihre Allgemeinheit auf Rechnung der Gemeinschaft kommt. Religion erscheint ihrer Entstehung nach als nichts anderes als die Generalisation eines individuell Geschaffenen. „Wo immer eine religiöse Regung auftritt und sich darstellt, da springt dieselbe durch das Medium des Gattungsbewusstseins auf andere über und erzeugt in ihnen ein Gleiches, das sich nun vermöge des Nachahmungstriebes in der nämlichen Weise äussert wie bei dem ersten." (s. S. 220).

Hinsichtlich des Kulturgebietes der Kunst und der Wissenschaft liefert Bergemann nur den Nachweis, dass die Gemeinschaft einen mitbedingenden, aber keineswegs ausschliesslichen Faktor bildet.

Das Werten der Gemeinschaft als ausschliesslich bedingenden Faktors hinsichtlich der Entstehung der Kultur hat seinen Grund in der naturalistischen Tendenz, welche die Gemeinschaftsformen bei Bergemann annehmen. Der Mensch ist zur Vergesellschaftung infolge seiner sozialen Natur getrieben. (Aph. 21.) Die daraus entstehenden sozialen Verbände sind das Produkt eines „inneren Verschmelzungsprozesses" [4]) und Bergemann bezeichnet dieses Ergebnis als Gesamtgeist, Kollektivseele. „Der Gesamtgeist ist somit als das Ergebnis eines organischen Prozesses aufzufassen, das mit Notwendigkeit sich einstellt." (Aph. 21)/2). Es ist ein Stück des die ganze Welt beherrschenden Entwickelungsprozesses, der sich in einer aufsteigenden Stufenordnung vollzieht: Verschmelzung der individuellen Kräfte zu der höheren Einheit der Kollektivseele. Die Kollektivseele wird ihm „etwas wirklich Seiendes, ein Konkretes" [5]) und Bergemann versucht nun ihre Realität zu beweisen, indem er darlegt, wie ihr die

Abwehr der der Gattung drohenden Nachteile aus Erkenntnis der Gattung; dann zieht er daraus den Schluss, dass sich für die ethische Betrachtung das Prinzip der Gattungserhaltung überall in der Erfahrung gegeben findet. (vgl. Eth. 38.)

[4]) Deutsche Schule 1900. Seite 634.

[5]) Ibid.

gleichen oder nur wenig modifizierten Prädikate zukommen als der Individualseele.

Entsprechend der psycho-physischen Beschaffenheit der Individualseele sucht Bergemann auch nach einer materiellen Unterlage der Kollektivseele und findet sie in den natürlichen Lebensbedingungen. (s. S. 241.)

Die Kollektivseele ist von einer grösseren Stabilität als die Individualseele und wenn auch nicht absolut unvergänglich, so bemisst sich ihr Leben nach Jahrhunderten. (s. S. 243.)

Wie der Individualseele kommt auch der Sozialseele Entwickelungsfähigkeit zu, was Bergemann durch Analogien zu erhärten sucht. Wie die Entwickelungsfähigkeit der Einzelseele in Abhängigkeitsbeziehung zu den physiologischen und psychologischen Bedingungen, insbesondere zu der Beschaffenheit der mechanischen Apparate steht und durch Aenderung dieser Bedingungen zu entwickeln ist, so ist die Kollektivseele zu ändern durch Variation der natürlichen Lebensbedingungen. In indirekter Weise wird die Sozialseele durch Einwirkung auf die Einzelseelen entwickelt, indem die Kollektivseele als ein kompliziertes Verschmelzungsprodukt in den Individualseelen ihre letzten Elemente findet, somit bei einer Veränderung dieser als Zusammenfassungen erster Ordnung auch die Kollektivseele als eine Zusammenfassung höherer Ordnung variiert werden muss.[1])

Die Kollektivseele ist von einer geringeren Beweglichkeit als die Individualseele. Einmal geht ihr im Augenblicke der Entscheidung „die Fähigkeit tatkräftiger Sammlung und sicherer Zielbewusstheit“ (s. S. 243) ab und sie ist in dieser Hinsicht auf die Individuen angewiesen. Andererseits repräsentiert die Sozialseele keine einheitliche Kollektivkraft, sondern stellt sich in Gemässheit der Mannigfaltigkeit der sozialen Verbände dar als „ein vielseitig gegliedertes System von geistigen Energien und Spannkräften“ in Gestalt „konzentrischer, also umeinander gelagerter und allmählich an Umfang zunehmender Kreise.“ (s. S. 153 vgl. Aph. 21.)

Die Gemeinschaft, die sich in der Kollektivseele ausdrückt, gelangt nun zu einer fast unumschränkten Herrschaft, die Macht „des grossen Es“ ist allumfassend, die Entstehung und Entwickelung der Kultur ist ihre Sache. Damit im Einklange steht die geringe Schätzung der schaffenden Geister; sie erscheinen ihm nicht wesentlich von den andern Individuen verschieden;

[1]) Deutsche Schule 1900. Seite 633.

es „sehen sich alle diese Sonderwillen, überhaupt diese Sondergeister einander verzweifelt ähnlich und weichen nur in nebensächlichen Kleinigkeiten von einander ab; sie sind eben alle Abwässer eines und desselben grossen Stromes“ (s. S. 142). Sie gehen für ihn ganz in sozialer Bedingtheit auf, indem sie ja nur dem Form und Gestalt verleihen, „was aller Denken und Fühlen bewegt.“ (s. S. 211.) Doch bleibt sich Bergemann in seiner Auffassung, dass die Gemeinschaft die Bedingung der Kultur bildet, nicht konsequent, wenn er an anderer Stelle spricht von den „über die Masse turmhoch hinausragenden, höchstgebildeten, verfeinerten und kultivierten Individuen (s. S. 238), von den „grossen Schaffenden,“ „den kühnen Erneuerern der Kultur.“

Bergemanns Kollektivseele trägt deutliche Spuren ihrer Herkunft aus der physischen Kräftewelt an sich. Wie sich in der physischen Welt Einzelkräfte zusammenschliessen zu einer Resultante als realer Kollektivkraft, die sich wieder in Einzelwirkungen differenzieren kann, die dann als ihre Wirkungen, nicht mehr der ursprünglichen Komponenten erscheinen, so überträgt nun Bergemann in seinem Naturalismus diese reale Summation der physischen Kräfte auf die Welt des Bewusstseins und gelangt so zu einer Omnipotenz der Gemeinschaft, einer Allgewalt der Kollektivseele; die Formen der Gemeinschaft,[1]) die sich in den verschiedenen Organisationen darstellen, werden dann die Erzeuger der Kultur.

d) Das sozialinhaltlich-teleologische Moment in seiner pädagogischen Ausgestaltung.

Die sozialinhaltlichen Forderungen erlangen nun in der Pädagogik ihre konkretere Gestaltung und spiegeln hier die einseitige Sozialisierungstendenz und die Neigung zum Naturalismus wieder.

1. Umfang der Erziehungstätigkeit.

Wie fast bei allen Sozialpädagogen, bei Rissmann, Natorp etc., so tritt uns auch bei Bergemann die Forderung der Allgemeinheit der Erziehung entgegen. Bergemann fordert eine Erziehung,

[1]) Durch diesen objektiven Verschmelzungsprozess glaubt Bergemann „die Gemeinschaft des Denkens und Handelns“, die „Einheit“ in den verschiedenen Bewusstseinen erklärt zu haben (Aph. 18), während er sie in Wirklichkeit voraussetzt, indem sich ja nur die sich gleichenden Kräfte summieren und differenzieren. vgl. seine Def. der Seele (s. S. 122.)

die „das ganze Volk“ umfassen soll im Gegensatz zur Jetztzeit, wo 95% der Menschheit dieses Gutes nicht teilhaftig werden, wo die europäischen Völker noch keine Kulturvölker, sondern noch immer Barbarenvölker“ sind. (s. S. 237.) Hinsichtlich der Forderung einer Erziehung für das „Volksganze“ herrscht zwischen Bergemann und den übrigen Sozialpädagogen Uebereinstimmung, nicht aber hinsichtlich der Begründung. Es ist nicht die Liebe und das Mitleid mit dem einzelnen, die einen Pestalozzi, einen Francke zum Volke trieben und für eine Höherbildung des ganzen Volkes begeisterten, Bergemann treiben gattungsutilitaristische Erwägungen. Er will eine Hebung des „Niveaus der Masse“, um sie einerseits direkt zur Kulturförderung in höherem Grade tauglich zu machen, andererseits indirekt, um die durch den Unverstand der Massen hervorgerufene Schaffensunlust der grossen Geister zu beseitigen. (s. S. 237.) Die Bildung der Massen ist nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck. Wäre der einzelne Mensch isoliert und nicht Glied innerhalb einer Kette und somit notwendig Mitarbeiter am Kulturwerke, dann würde die Ausbildung des einzelnen von geringerer Bedeutung sein und könnte gegebenenfalls in Wegfall kommen. Aus den gleichen universalistischen Erwägungen tritt Bergemann für eine gesteigerte Mädchenerziehung und würdige Beschäftigung der erwachsenen Mädchen ein. Durch die einseitig universalistische Begründung seiner Forderung der Allgemeinheit der Erziehung wird Bergemann jedoch gezwungen, seine Forderung aufzugeben, wenn das Individuum keinen Beitrag zur Kulturerhöhung leisten kann, wie seine Anschauungen über die Erziehung krüppelhafter Kinder, Kretins und Idioten zeigen.

Mit der demokratischen Forderung der Allgemeinheit der Bildung verbindet sich ein aristokratischer Faktor, indem hinsichtlich der Quantität der Bildung die jedem Individuum zu teil werdende Bildung sich bemessen soll proportional dem Grade der variierenden Begabung der Individuen, eine Forderung, die sich mit Notwendigkeit aus dem obersten Moralprinzipe der Kulturförderung ergibt.

Bergemann schliesst sich hierin der von modernen Sozialpädagogen und insbesondere von Döring[1]) vertretenen Anschauung an, dass die Quantität der Bildung der Kinder ihren Massstab „einzig und allein auf Grund ihrer Begabung, nicht mit

[1]) Döring (System der Pädagogik im Umriss. 1894, Berlin, Gärtner S. 220, 262) lässt nur den Faktor der Begabung, nicht aber Standes-, Besitz- und Bildungsverhältnisse der Eltern von Einfluss bezüglich der

Rücksicht auf Rang, Stand und Vermögen der Eltern" finden soll. (s. S. 436.) Zur Verwirklichung dieser Forderung will Bergemann den Eltern das Bestimmungsrecht über die Kinder entzogen und der Gesellschaft das Recht zuerteilt wissen, zu entscheiden, welches Mass der Bildung dem einzelnen gemäss seiner Begabung zufallen soll. (s. S. 435.) Die Bildungsverhältnisse der Eltern will Bergemann im Gegensatze zu Döring nicht ausscheiden, da ja seine Forderung der Zumessung der Bildung nach der Begabung auf der universalistischen Begründung der Kulturförderung beruht, nicht auf der individualistischen des Gerechtigkeitsanspruches des Individuums wie bei Döring, die Bildungsverhältnisse der Eltern aber indirekt zur Kultursteigerung beitragen. Doch bleibt sich Bergemann hinsichtlich der durch sein Prinzip der Kultursteigerung geforderten Elimination der Besitz- und Rangverhältnisse der Eltern nicht konsequent, indem die von ihm vorgeschlagenen Mittel lediglich eine gewisse Einschränkung der zurzeit fast einzig hinsichtlich des Masses der Bildung ausschlaggebenden Besitz- und Rangverhältnisse der Eltern bezwecken könnten; denn Vorschläge wie Unentgeltlichkeit der Bildungsmittel, Befreiung vom Schulgelde (s. S. 438), natürliche Selektion an Stelle der künstlichen durch die Gesellschaft durch Erhöhung der Anforderungen an den Schulen, wodurch minder Talentierte von selbst ausgeschieden werden (Eth. 622), genügen durchaus nicht, um den Faktor der Begabung zum alleinigen Masstab zu machen, indem die Auswahl nur unter den durch den Besitz der Eltern in die Möglichkeit eines höheren Schulbesuches gesetzten Schülern stattfinden würde. So wird die Begabung nur zum mitbestimmenden Masstab, nicht aber zum ausschliesslichen, wie er durch das Moralprinzip Bergemanns gefordert ist. Damit fällt auch die Forderung, dass die Ueberweisung der Schüler an die verschiedenen Schulen nur Sache der „Erziehungsbeamten" sei. Bergemanns Kulturprinzip findet in der Pädagogik keine volle Erfüllung.

2. Die sozialen Organisationen in ihrer pädagogischen Bedeutung.

In Bergemanns Sozialpädagogik wird den verschiedenen Gemeinschaften für die Verwirklichung der Zwecke der Gemein-

dem Kinde zuzumessenden Bildung sein und bleibt sich hierin konsequent, indem er durch Ausscheidung der Familienerziehung und ausschliessliche öffentliche Erziehung eine Ausscheidung der beeinflussenden Standes-, Besitz- und Bildungsverhältnisse der Eltern erzielt.

schaft eine wichtige Rolle zugedacht. Für die Pädagogik erweisen sich als wichtig: Familie, Schule, freie Gemeinschaften, Staat.

Die soziale Funktion der Organisation der Familie erstreckt sich nach einer doppelten Richtung: in direkter und indirekter Weise erstrebt sie eine Bildung des einzelnen für die Gemeinschaft.

Die direkte Gemeinschaftsbildung der Familie setzt sich zur Aufgabe die Erweckung eines Fühlens, dass man Glied einer Gemeinschaft sei und deren Zwecke zu verfolgen habe. In der Familie erscheint diese Funktion von mehr untergeordneter Bedeutung. Diese Organisationsstufe soll durch die Konkretheit und Intensität der Darstellung der Grundelemente des sozialen Lebens die Basis zu einem sozialen Fühlen bilden einerseits durch die Herausbildung eines Familiengemeingeistes, andererseits durch die Entwicklung der Grundformen des sympathetischen Fühlens. Diese erlangen ihre Ausbildung durch die in der Familie herrschenden verschiedenartigen Beziehungen; das Verhältnis der Subordination findet seine anschauliche Gestaltung in dem der Kinder zu den Eltern; der Ueberordnung in dem der Eltern zu den Kindern; das Koordinationsverhältnis in der Beziehung der Gatten untereinander einerseits und der Kinder andererseits. Damit ist auch schon die Entwicklung positiver sozialer Tugenden gegeben, die sich darstellen, wenn auch vielfach erst in keimhafter Anlage, als Arbeitsamkeit, Opferwilligkeit, Zufriedenheit, Liebe zur Gemeinde, zur Heimat, zum Vaterlande. (s. S. 250).

In dem indirekten Beitrag der Familie zur Gemeinschaftsbildung besteht jedoch die eigentliche und wesentliche Aufgabe dieser Organisationsstufe: in der Pflege der Individualität. Diese Forderung resultiert bei Bergemann in universalistischer Begründung aus seinem obersten Moralprinzip, indem die der Gemeinschaft gesetzte Aufgabe der Kulturförderung nur durch eine möglichst grosse Differenzierung der Individuen realisiert wird, da ja jeder Kulturfortschritt durch eine sich immer mehr steigernde Individualisierung bedingt ist.

Die Organisationsstufe der Schule hat die direkte Bildung zur Gemeinschaft zu ihrer Aufgabe, nicht so sehr die indirekte Bildung durch Erzeugung von Individualitäten. Infolgedessen fällt der Schule zunächst die „bewusste und absichtliche Pflege des Gemeingeistes“ (s. S. 257) zu. Daher fordert Bergemann auch die allgemeine Volksschule zwecks Erzeugung eines Solidaritäts-, eines Gemeinschaftsgefühls. (s. S. 435.) Andererseits obliegt der Schule die Tradition der verschiedenen Kulturstoffe

und nach dieser intellektualistisch-didaktischen Seite besteht ihre Hauptbedeutung. Da Bergemann im Gegensatze zu den Herbartianern jegliche Charakterbildung durch Intellektbildung ablehnt (s. S. 266 seq.), gewinnt die Schule durch die Prävalenz der Verstandeserziehung einen intellektualistischen Anstrich (a. a. O. S. 264, 282). Diese Intellektualisierung der Schule ist begründet in der nach dem Moralprinzip notwendig werdenden umfangreichen Kulturüberlieferung. Indem nun in die von der Schule in allererster Linie geforderte Bildung des Intellekts auch wieder die Forderung der Bildung eines Gemeinschaftsgefühls hineinspielt, werden den verschiedenen Schulen ihre Bildungsstoffe nach Umfang und Inhalt ziemlich in gleicher Weise zubemessen.

Was die nähere Organisation der Schule betrifft, so zerspaltet sich die nationalkulturelle Schule in die Primär-, Sekundär- und Tertiärschule. Die Primärschule umfasst als allgemeine Volksschule die Zöglinge vom 7.—12. Lebensjahre. Die Sekundärschule gliedert sich einerseits in die 4 Jahrgänge umfassende Volksschule, an die sich 4 Jahre Fortbildungs- bezw. Bürgerschule anschliessen, anderseits in das Gymnasium auf realistischer Basis von 8 Jahrgängen. Die Tertiärschule umschliesst die höheren Fachschulen für die Abiturienten des Gymnasiums: Universität, Polytechnikum, Forstakademie etc. etc., die niederen Fachschulen für die Abiturienten der Bürgerschule, die Volkshochschule für die, welche nur Volks- und Fortbildungsschule besucht haben.

Bergemann widmet nur noch diesen letzteren näheres Interesse. Die zu diesem Zwecke getroffenen Veranstaltungen charakterisieren sich als freie Vereinigungen. Indem er diese in den Kreis seiner Betrachtungen zieht, geht er über die Aufgabe, die sich der Pädagogik gewöhnlich stellt, hinaus. Diese Vereinigungen haben den Zweck der Vermittlung geeigneter kultureller Bildungsstoffe, „weitergehende Kenntnisse“ (s. S. 444) den hiefür bedürftigen Schichten der Bevölkerung zuzuführen um sie für die Realisation der Kulturforderungen geeigneter zu machen. Die intellektuelle Volkserziehung findet ihre Betätigung in der Organisation von besteingerichteten Lesehallen und Bibliotheken in Klubhäusern, die eine notwendige Ergänzung in volkstümlichen Vorträgen und Vorlesungszyklen mit einem Unterricht nach Art des Universitäts-Unterrichtes, der sogen. Volkshochschule, erfordern. Bergemann schliesst sich hier ganz der modernen University-extension Bewegung an; er tritt ein für Errichtung

eines eigenen Volkshochschullehrerstandes, für Errichtung von zentralen Hauptstellen, von denen aus abwechselnd in den verschiedenen Orten hauptsächlich zur Winterszeit Abendkurse abgehalten werden sollen. Hinsichtlich der ästhetischen Volkserziehung soll die ganze Mannigfaltigkeit der Künste von den freien Vereinigungen gepflegt werden (s. S. 582). Dieses wird zu erreichen erstrebt durch Museumsführungen, volkstümliche Kunstausstellungen, durch Volksunterhaltungsabende teils mit mehr familiär-gemütlichem, teils mit rein theater- oder konzertmässigem Charakter. Zur leichteren Ermöglichung dramatischer Veranstaltungen künstlerischer Art empfiehlt Bergemann die Städtebundtheater. Hinsichtlich der Pflege des religiös-ethischen Momentes sollen an die Stelle der kulturfeindlichen Kirchen der Gegenwart kleinere Gemeinschaften religiösen und ethischen Charakters treten. In den Veranstaltungen dieser Stufe der Volksbildung überwiegend die Pflege des intellektuellen Momentes, dem gegenüber die ästhetische und religiös-ethische Kultur mehr nebensächlichen Charakter tragen (vgl. s. S. 595, 605).

Unter den verschiedenen Formen der Gemeinschaft zur Realisation ihrer Inhalte erscheint der Staat als die bedeutsamste und den anderen übergeordnete Form. Er gilt somit als Träger des ganzen Erziehungswesens, indem er einerseits als moderner Kulturstaat im Gegensatze zu dem veralteten Rechtsstaate die höchste Form der „Besitz- und Wirtschafts-, Rechts- und Bildungsgemeinschaft" und somit die „ganz selbstverständliche Konkretisierung des Begriffes Gesamtheit" darstellt, andererseits ihm die höchste Leistungsfähigkeit und grösste Autorität und Zwangsgewalt zukommt um seine Massregeln durchzusetzen. Die Kirche kann in keinerlei Weise als Trägerin der Organisation des Erziehungswesens gelten, wenn gleich ihr aus historischem Grunde ein gewisses Recht, da sie ja Schöpferin des Bildungswesens war, erwachsen würde, einmal, weil der Kirche nicht mehr der Charakter einer Bildungs-, sondern bloss einer religiösen Gemeinschaft zukommt (s. S. 419), dann weil die Einheit der nationalen Bildung bei einer Organisation durch die religiösen Gemeinschaften eine Spaltung proportional der Zahl der religiösen Gemeinschaften erleiden würde.

Bergemann will dem Staate nur die Organisation des öffentlichen Erziehungswesens zuweisen, doch wird ihm mittelbarer Weise das gesamte Erziehungswesen untergeordnet, indem dem Staate sowohl das Recht eingeräumt wird in die Organisationen der Familien- und freien Selbsterziehung einzugreifen, falls sie

der Idee der Kulturentwicklung nicht förderlich sind, andererseits ihm aus dem obersten Moralprinzipe positive Aufgaben innerhalb dieser beiden Organisationen erwachsen.

Wenn wir zunächst den Einfluss des Staates hinsichtlich der Familienerziehung betrachten, so hat hier der Staat als negative Aufgabe das Recht der Kontrolle, der Überwachung der Hauserziehung bezüglich ihren Tauglichkeit in Hinsicht des Prinzipes der Kulturforderung und das Recht, den Eltern, Dienst- und Lehrherren die Erziehungsgewalt zu entziehen, falls sie ihrer Pflicht nicht nachkommen bezw. nicht nachkommen können (s. S. 287). Zur Durchführung dieser Kontrolle der häuslichen Erziehung befürwortet Bergemann die Einführung eines geeigneten aus Männern und Frauen bestehenden Erziehungsrates mit einer Gliederung in drei Sektionen, von denen die eine Abteilung die Überwachung der Kinder im elterlichen Hause, der Lehrlinge und unmündigen Dienstboten, die andere die Überwachung der Waisenkinder und die dritte die Fürsorge über die unehelichen Kinder übernimmt (s. S. 288). Diesem Erziehungsrate soll volle behördliche Autorität verliehen werden. Die positive Einwirkung des Staates in die Familienerziehung ergibt sich durch die Bildung öffentlicher Erziehungsanstalten für die Kinder, deren Erziehung durch das Milieu der Familie als gefährdet erscheint. In diese sollen die Kinder Aufnahme finden, bevor noch die elterlichen Verhältnisse ihre schädliche Wirksamkeit geltend machen. Der Staat hat ferner für die Heranbildung der Eltern zu tauglichen Erziehern verschiedene organisatorische Massnahmen zu treffen. Für die Gesamtheit der heranwachsenden Jugend werden obligatorische pädagogische Kurse eingeführt und da die häusliche Erziehung in erster Linie dem weiblichen Geschlechte zukommt, „eine praktisch-pädagogische allgemeine Dienstpflicht für die jungen Mädchen“ um sie für die praktisch-pädagogische Tätigkeit geeignet zu machen (s. S. 291). Was die Eltern betrifft, so empfiehlt Bergemann die Einführung obligatorischer Elternabende zwecks Besprechung von Erziehungsfragen mindestens einmal im Monat (s. S. 430).

Auf der Stufe der freien Selbsterziehung geht die positive Aufgabe des Staates in die sozialpolitische Tätigkeit über. Dem Staate erwächst die Pflicht der Ermöglichung von Organisationen verschiedenster Art für die vorhandenen Bildungsbedürfnisse und er hat im Verein mit der Gemeinde für die zur Gründung notwendigen Mittel aufzukommen. Insbesondere sollen dann auch vom Staate die für eine Weiterentwicklung der Individuen not-

wendigen materiellen Bedingungen geschaffen werden. Eine negative Einwirkung des Staates auf die freien Volksbildungsbestrebungen lehnt Bergemann anscheinend ab. So fordert er mit Entschiedenheit eine Einrichtung der öffentlichen Lesehallen und Volksbibliotheken nach dem Prinzip der Parität und weist jede einseitigen Staatsinteressen huldigende Organisation zurück (s. S. 549). Auch hinsichtlich der ethisch-religiösen Fortbildung auf dieser Stufe weist er die Einwirkung des Staates zurück, weil hier „alles Reglementieren, wie es doch beim staatlichen und kommunalen Eingreifen unvermeidlich ist, als eine Verletzung, als etwas Brutales und Störendes empfunden wird" (s. S. 601), da es sich auf diesem Gebiete um äusserst subjektive Gefühlshaltungen handelt. Zur Vermeidung des zwangsmässigen Charakters gerade auf ethisch-religiösem Gebiete schlägt Bergemann die Bildung von kleineren religiösen Gemeinschaften an Stelle der zwangsmässigen Charakter tragenden grossen Kirchen vor, die durch unfreie Gestaltung des religiösen Fühlens an dem Untergange desselben zum grössten Teil die Schuld tragen. Doch verfällt Bergemann schliesslich in den gleichen Fehler, indem er doch nur scheinbar dem Religiös-Ethischen diese freie Gestaltung gönnt, in Wirklichkeit dem Staate eine äusserst eingreifende Wirksamkeit auf dasselbe gestattet und so an die Stelle der kirchlichen Zwangsgewalt die staatliche setzt, da der Staat Sorge zu tragen hat, „dass der religiöse Glaube stets mit der empirischen Welterkenntnis in Einklang stehe" (s. S. 608). Dass sich das religiöse Fühlen in den Bahnen eines immanenten Panmonismus bewegt, muss „dem Staate das Recht zugestanden werden, sich um religiöse Dinge kümmern zu dürfen; ja es muss das von ihm ganz energisch verlangt werden" (s. S. 423).

Die Organisation des öffentlichen Erziehungswesens fällt ganz und gar in das Machtbereich des Staates. Im Gegensatze zu dem auf der Basis der Familie ruhenden Dörpfeld-Reinschen Prinzip der freien Schulgemeinde will Bergemann den Eltern keinerlei konstitutiven Einfluss auf diese Organisation gönnen. Diese ist vom Staate durch Fachleute vollziehen zu lassen um jedes dilettantisch-naturalistische Verfahren in der Erziehung hintanzuhalten und somit die volle Macht der Erziehung geltend zu machen. Doch gönnt Bergemann den Eltern eine beratende Stimme, indem sie in der Presse, im Parlament und an Elternabenden Vorschläge äussern können (s. S. 430).

Infolge des Übergewichtes, das dem Staate in formal-sozialer Beziehung zuerteilt wird, könnte die Bergemannsche Sozial-

pädagogik als Staatspädagogik charakterisiert werden. Doch ist sie es nicht in dem Grade wie die Sozialpädagogik eines Döring, da die Formen der Familie und der freien Gemeinschaften nicht aufgehoben, sondern in ihrer Tätigkeit nur bewacht und beschränkt werden. Die zentralistische Tendenz, welche in dem staatspädagogischen Charakter der Sozialpädagogik Bergemanns zum Ausdruck kommt, wurzelt letzten Endes in der allumspannden Forderung des obersten Moralprinzipes der Kulturforderung, für deren Realisation der Staat als oberste Form der Gemeinschaft Sorge zu tragen hat. Der Staat ist nicht zur Durchsetzung selbstischer Interessen zu seinen Eingriffen in die übrigen Organisationen berechtigt, sondern nur insoweit, als er im Dienste der Kulturidee steht. Er ist nicht von absolutem, sondern mittelbarem Werte. Daher findet sich bei Bergemann keinerlei Chauvinismus und übersteigerter Patriotismus, sondern nur berechtigter Nationalismus verbunden mit Kosmopolitismus.

3. Die Bildung des Individuums in erziehlicher und didaktischer Hinsicht.

Bergemann unterscheidet zwischen individuellen und sozialen Pflichten und Tugenden, wiewohl ihm eigentlich Pflicht von seinem Standpunkte aus nur „Sozialbegriff" ist (Eth. 500). Doch ist die Unterscheidung insoferne berechtigt, indem die individuellen Pflichten ihr Objekt in den idiopathischen, die sozialen Pflichten in den eigentlich sozialen Trieben haben. Die individuellen Pflichten[1]) bestimmt er in seiner „Ethik als Kulturphilosopbie" näher als Pflicht der Selbsterhaltung, die sich hauptsächlich als Pflicht der Gesundheitsbewahrung darstellt, als Pflicht der Selbstbeglückung und Selbstvervollkommnung. Als Tugend der beiden ersten Pflichten ergibt sich die Mässigkeit, als solche der dritten Pflicht Tapferkeit zur Durchsetzung der angestrebten Zwecke. Dazu treten noch die Tugend der Weisheit und Selbstbeherrschung.

Die unmittelbar sozialen Pflichten stellen sich dar als Gattungserhaltung, Menschheitsbeglückung, Lebenserhöhung; es entsprechen ihnen die sozialen Tugenden der Gerechtigkeit, des Wohlwollens und der Arbeitsamkeit.

Das Individuum soll aus dem Zustande der Heteronomie zur Autonomie geführt werden, zur bewussten Erfüllung seiner

[1]) Vgl. Eth. S. 475 ff.; s. S. 395, wo sich nur eine ganz rhapsodische Aufzählung verschiedener Pflichten und Tugenden findet.

sozialen Leistungen. Dieses soll erreicht werden durch Pflege und gelegentliche Belehrung, Übung, Spiel und Zucht. Auch hier verfährt Bergemann wieder unsystematisch, indem beispielsweise die Übung den übrigen Erziehungsfunktionen nicht koordiniert werden kann, da sie ja in jeder Erziehungsfunktionen zur Verwendung kommen muss.

Die Pflege hat als körperliche Pflege schon vor der Geburt einzusetzen; sie soll erzielen Gesundheit durch richtige Diätetik auf dem Gebiete der Ernährung, durch Schutz gegen ungünstige Einflüsse aus der Umgebung und durch Betätigung aller leiblichen Kräfte; ferner Kraft und Geschicklichkeit durch nicht zum Sport ausgeartete Gymnastik und Handfertigkeitsunterricht. Als geistige Pflege soll sie eine geistige Diät anstreben, um eine Frühreife hintanzuhalten.

Die gelegentliche Belehrung soll dem Kinde „die grossen Schaffenden" (s. S. 365), die Kulturerneuerer vorführen und an der Hand von Fabeln und frei erfundenen Erzählungen, nicht aber durch Märchen, in die „Zweck-Moral" einführen.

Die Übung muss sich als Übung des Lehrers und des Zöglings auf die Bewegungsorgane, die Sinne, die intellektuellen Vermögen und das formalgesellschaftliche Benehmen erstrecken.

Das Spiel soll als freie Tätigkeit Selbstbeglückung gewähren, die Kräfte des Geistes und Leibes wecken und insbesondere auch die geselligen Tugenden zur Entfaltung bringen. Daher stehen obenan die geselligen Übungsspiele im Freien. Durch den engen Zusammenhang der Kunst mit dem Spiele soll durch das Spiel die ästhetische Erziehung des Zöglings angebahnt werden.

Als Haupterziehungsfunktion kommt die Zucht in Betracht, die durch Gewöhnung in erster Linie auf den Zögling zu wirken hat, während Belehrung und Ermahnung als nebensächlich erscheinen. Durch unmittelbare und mittelbare Gewöhnung soll durch die in den verschiedensten feineren und gröberen Formen angewandten Zwangsmittel von Lohn und Strafe zunächst ein objektiv gutes Verhalten erzielt werden und aus diesem das eigentlich sittliche Handeln hervorgehen, indem allmählich aus der der Handlung folgenden Lust oder Unlust die Vorstellung selbst lust- oder unlustbetont werden soll. Als eigentliche Tugend des Kindesalters erscheint somit der Gehorsam. Bergemann gibt nur bei einzelnen Tugenden nähere Mittel zu ihrer Verwirklichung an; doch bewegt er sich hier innerhalb der Grenzen der gewöhnlich zur Erreichung dieser Zwecke vorgeschlagenen Mittel. Seine Ausführungen sind oft von hoher sittlicher Begeisterung getragen.

Bergemann verlangt hinsichtlich der Charakterbildung sorgfältige Beachtung der feinen Nüancierungen „im Temperament, im Naturell, in den Neigungen des Zöglings“ (s. S. 251). Eine Nichtberücksichtigung dieser individuellsten Momente erscheint ihm als eine Vergewaltigung der Natur des Zöglings. So findet das intim-subjektive Moment nach der emotionalen Seite gebührende Würdigung. Da nun in der Schule eine Berücksichtigung dieser individuellsten Beschaffenheiten als Unmöglichkeit erscheint, mithin eine Charakterbildung in der Schule eine Schablonisierung nach dem Charakterbilde des Erziehers bedingen würde (s. S. 261), wird diese fast ihrem ganzen Umfange nach der Familie zugewiesen. Diese erscheint ihm als geeignete Pflegstätte der Subjektivität, da die Eltern durch das Band der Vererbung im innigsten Kontakte mit den Kindern stehen und für deren Eigenart das grösstmöglichste Verständnis und Interesse entgegenbringen. Indem ferner die Frau in anatomischer, physiologischer und psychologischer Hinsicht, besonders aber wegen ihrer Affektibilität dem Kinde weitaus näher steht als der mehr intellektualistisch veranlagte und arbeitende Mann, somit in viel höherem Grade die Fähigkeit besitzt sich in das Leben des Kindes hineinzuversetzen, so wird wiederum ihr, nicht dem Manne, der Hauptanteil an der häuslichen Erziehung zugewiesen (s. S. 295). In der gleichen Weise tritt Bergemann, falls infolge des Zwanges misslicher Verhältnisse für die Familienerziehung eine öffentliche, staatliche Erziehung einzutreten hat, für die Errichtung dieser Anstalten im familiären Sinne ein, nicht für Massenerziehungsanstalten, in denen jegliche Berücksichtigung der Individualität hintangesetzt wird, sondern für wahre, echte Kindesheimstätten mit höchstens 10—12 Zöglingen und wirklichen Erziehern.

Gewinnt so das intim-subjektive Moment auf dem Gebiete des Gefühlslebens bei Bergemann einen Einfluss, so herrscht nach der Seite des Wissens Uniformität. Zunächst macht sie sich geltend hinsichtlich der Mannigfaltigkeit der Anstalten und der Materie der Vorstellungsbildung. Von den höheren Schulen kommt das Gymnasium ausschliesslich in realistischer Fassung zur Geltung, während das neuhumanistische wegen seines antiquierten Bildungsstoffes gänzlich ausscheidet (s. S. 437). Die Unterrichtsstoffe haben fast ausnahmslos realistische Tendenz und es herrscht hier in der für alle Kinder gemeinsamen Primärschule, aber auch in den verschiedenen Abteilungen der Sekundärschule fast vollkommen Übereinstimmung in Beziehung auf die Unterrichtsstoffe und der den einzelnen Disziplinen gewidmeten Zeit. Zwischen

der Volksschule, der Sekundärschule und dem Gymnasium dieser Periode besteht einzig und allein diese Differenz, dass dem Gymnasium für fremde Sprachen 5 Stunden zuerteilt werden, dafür die Deutschstundenzahl um eine verringert wird. Bürgerschule und die vier oberen Klassen des Gymnasiums stimmen in der Qualität der Unterrichtsfächer und auch der ihnen gewidmeten Zeit überein mit der Ausnahme, dass im Gymnasium der deutschen Sprache eine Stunde entzogen wird, wofür die englische Sprache und die Elemente des Lateinischen (?) angeeignet werden sollen. Die Uniformität geht soweit, dass in Gesang, Gymnastik und Pädagogik der Unterricht in Fortbildungsschule, Bürgerschule und Gymnasium gemeinsam erteilt werden soll (s. S. 442). Eine Differenzierung hinsichtlich der Vorstellungsbildung tritt nur in quantitativer Hinsicht auf, indem nach dem Faktor der Begabung eine Scheidung bezw. Zuweisung an die verschiedenen Unterrichtsanstalten erfolgen soll, wie sie aber in Wirklichkeit nicht eintritt. Auch scheint die quantitative Differenz doch nicht von so erheblichem Umfange zu sein, indem in den obengenannten Disziplinen ein gemeinsamer Unterricht stattfinden soll.

Die Uniformität hinsichtlich der Bildung des Vorstellungslebens kommt auch noch in dem zeitlichen Faktor zum Ausdruck, indem für jeglichen Unterrichtsgang eine Bildungszeit von 13 Jahren zur Forderung erhoben wird.

Der Grund dieser Uniformität in der Verstandesbildung ist teils psychologischer, teils ethischer Natur; psychologisch, da die Differenzen nach Bergemann in intellektueller Hinsicht nicht so erheblich sind als auf dem Gebiete des Fühlens und Wollens; ethisch, da die Organisation des Erziehungswesens derart angelegt sein soll, dass den erst später zum Durchbruch kommenden Talenten der Übergang von einer Anstalt in die andere erleichtert wird und durch Beseitigung der Differenzen der Bildung „wieder eine gegenseitige Annäherung der verschiedenen Berufsklassen und Gesellschaftskreise“ bewirkt werde (s. S. 439).

Hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsstoffe und auch teilweise der methodologischen Behandlung derselben ist einzig der Gemeinschafts- oder Kulturbegriff massgebend. Dadurch gewinnt die Gestaltung des Unterrichtsziels rein materiale Fassung. Bergemann behauptet zwar, dass in demselben ein formaler und materialer Faktor enthalten sei, ein formaler durch die Forderung der Ausbildung der Kräfte des Zöglings zur Tauglichmachung der Mitarbeit an der Kultur, ein materiales Element durch die Forderung der Aufklärung über die zu fördernden Kulturgebiete

(s. S. 61). In Wirklichkeit aber stehen formales und materiales Prinzip nicht im Verhältnis der Koordination, sondern der formale Faktor steht in Übereinstimmung mit der dem Individuum zuteil werdenden Wertung in einer Unterordnung unter den materialen Faktor. Die formale Ausbildung des Individuums ist nicht Teilzweck, sondern nur Mittel zum Zweck zur Erreichung des obersten rein materialen Zweckes der Kulturförderung. Durch die Erhebung des materialen Faktors zum obersten Prinzipe besteht auf didaktischem Gebiete die Gefahr eines gewissen Enzyklopädismus, eines didaktischen Materialismus. Was die Auswahl der Unterrichtsfächer betrifft, so müssen sie den ganzen Kreis des jeweiligen Kulturlebens umfassen und zugleich infolge der geschichtlichen Bedingtheit jeder Kultur eine „Darstellung des Werdegangs der Kultur" in Form der Geschichte. (s. S. 478.) „Der Unterricht muss somit eine grosse Mannigfaltigkeit von Gegenständen enthalten." (s. S. 479.) Wenn insbesondere Rissmann[1]) die Sozialpädagogik von dem Vorwurfe des didaktischen Materialismus zu befreien sucht, so ist es, wenigstens was die Bergemannsche betrifft, vergebliches Bemühen.

Das Ueberwiegen des stofflichen Momentes kommt auch in den einzelnen Unterrichtsfächern wieder zur Geltung, besonders in der Geschichte (vgl. S. 490). Ohne Unterschied soll in allen Unterrichtsanstalten einschliesslich der Volksschule in einer oder zwei Unterrichtsstunden wöchentlich die gesamte deutsche Kulturgeschichte und die fremder Nationen durchgeführt werden.

Die Unterrichtsfächer zeigen in Uebereinstimmung mit dem naturalistischen Charakter der Bergemannschen Sozialpädagogik modern realistisches Gepräge in allen Unterrichtsanstalten. Der Religion wird keinerlei Stellung in den Unterrichtsfächern zugewiesen, sie erscheint in keinerlei Form, auch nicht als Religionsgeschichte. Es soll lediglich in den letzten Wochen vor dem Austritt des Zöglings anhangsweise noch eine religiöse Belehrung im Sinne eines Panmonismus gegeben werden. (s. S. 424.) In der allgemeinen Volksschule scheiden Religion und Moral gänzlich aus, da die Kinder hiefür noch nicht reif sind. (s. S. 485) Vom 13. Jahre tritt dann der Moralunterricht mit wöchentlich

[1]) Rissmann (Deutsche Schule 1898, S. 309; dann Individualismus und Sozialismus S. 47) verfällt selbst in den Fehler Bergemanns, indem er das Ganze der Erziehungswissenschaft und Didaktik vom sozialkulturellen Standpunkt abgeleitet wissen will (a. a. O. D. Sch. S. 306; J. 1900; dann D. Sch. 1901. S. 111). Erst später gewinnt das Individuum wieder grösseren Einfluss auch in teleologischer Hinsicht.

zwei Stunden ein, der ganz im Geiste der ethischen Anschauungen Bergemanns zu erteilen ist. Das Ueberwiegen der Gemeinschaft macht sich hier sogar nach der methodologischen Seite bemerkbar, indem in dem systematischen Kursus der Morallehre die ersten drei Jahre hindurch die sozialen Pflichten des Individuums zu behandeln sind, erst in dem einen letzten Jahre die Individualpflichten. (s. S. 482.) — Staats-, Rechts- und Wirtschaftsverhältnisse finden ihre Zusammenfassung in einem selbständigen Fache der Gesellschaftskunde, die sich auf der Stufe der allgemeinen Volksschule in der allgemeinen bzw. allgemein-sozialen Heimatkunde vorbereitet, über die Bergemann manche sehr zutreffende Bemerkungen bietet. Auf allen Unterrichtsanstalten prävaliert das naturwissenschaftlich-mathematische Element, indem die ihm gewidmete Stundenzahl zirka 50% der wissenschaftlichen Lehrstunden beträgt. Den soziologisch-historischen Disziplinen kommt ein Prozentsatz von 15—20% zu, dem sprachlichen Elemente, d. i. der Muttersprache in Verein mit den fremden Sprachen 20—35% der Gesamtstundenzahl. Es tritt als mehr formal bildend in den Hintergrund und erscheint in der zugelassenen Weise mehr als materiales Fach, indem es als Mitteilungsmittel im modernen Kulturleben eine Rolle spielt; daher tritt es in der Form der modernen Fremdsprachen auf; das Lateinische ist nur am Gymnasium zugelassen in seinen Elementen wegen der etymologischen Bedeutung; das Griechische ist überhaupt kein Gegenstand des Unterrichtes. (s. S. 436.) Die künstlerische Ausbildung findet in den Unterrichtsfächern eine mässige Vertretung im Gesang, Zeichnen und Handfertigkeitsunterrichte. (s. S. 385) Doch tritt dieselbe im Gegensatze zu den mächtigen künstlerischen Bestrebungen der Kultur der Jetztzeit in den Hintergrund. Bergemann gewinnt eben nur in dem durch sein materiales Erziehungsziel eingeführten Encyclopädismus in seinem Naturalismus einen beschränkenden Faktor in der Mannigfaltigkeit der gegenwärtigen Kultur und der dadurch geforderten Vielheit von Unterrichtsfächern.

III.

Die sozialphilosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Natorps.

Natorps Anschauungen sind zum erstenmale niedergelegt worden in seiner Schrift: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. 1894. Freiburg. 2. Auflage 1908 (cit. Rlg.) Ihre weitere Ausgestaltung erfuhren sie in einer Reihe mehr historischer Arbeiten[1]) und in seinen Aufsätzen: Grundlinien einer Theorie der Willensbildung, erschienen 1894—1897 im Archiv für systematische Philosophie. Ihre teils wörtliche Zusammenfassung und ihre Erweiterung fanden die letzteren in der 1899 erschienenen: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 2. Aufl. 1904, Stuttgart. (cit. S.) Gleichzeitig erschien ein mehr gemeinverständlich gehaltenes Werk: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. 8 Vorträge gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898.[2]) Im Jahre 1907 erschien: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, worin Natorp bis dahin erschienene sozialpädagogische Abhandlungen vereinigt hat. Der erschienene 1. Band enthält historische Arbeiten (cit. Ges. A.[3]).

[1]) Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. Ein Schulgesetzentwurf vor 100 Jahren. (Monatsh. d. Comenius-Ges. III, 128 u. Ges. Ab. I, 37. 1894.)

Ludwig Natorp. Ein Beitrag zur Geschichte der Einführung Pestalozzischer Grundsätze in der Volksschule Preussens. (Monatsh. d. Comenius-Ges. IV, 261. 1895.)

Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. (Archiv f. soziale Gesetzgbg. u. Stat. VIII, 140 u. sep. Berlin, Heymann, 1895 u. Ges. Abh. S. 1 seq.)

Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung u. soziale Frage. (Deutsche Warte, XIV, 226 u. sep. Heilbronn, Salzer, 1894 u. Ges. Abh. I, 69.)

Ueber volkstümliche Universitätskurse. „Universitätsausdehnung." (Akad. Revue II, 637; 1896.)

Zur Frage der Volkshochschulkurse. (Comenius-Blätter V, 1—10; 1897.)

[2]) Jetzt neu abgedruckt in Ges. Abh.

[3]) Kleinere Arbeiten Natorps.

Kant oder Herbart? Eine Gegenkritik. (Deutsche Schule III, 424. 1899.)

Die Erziehung des Volkes auf den Gebieten der Kunst u. Wissenschaft. (Schriften d. Zentralstelle f. Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen XVIII, S. 1. 1900.)

Natorps Sozialpädagogik hat in der gleichen Weise wie die Bergemanns eine durchgängige Fundierung in Philosophie erhalten. Im Gegensatze zu Herbart und den Herbartianern, die eine Begründung der Pädagogik bloss in Ethik und Psychologie anstreben, will Natorp eine solche in der „Philosophie im ganzen" (Ges. A. 215). Er verfährt durchweg deduktiv und ist sich des deduktiven Charakters seiner Anschauungen bewusst. Natorps Ausgangspunkt bildet das Selbstbewusstsein und er gelangt somit zu einer kritischen, erkenntnistheoretischen Philosophie. Im wesentlichen sind es die Grundlagen der Kantischen Philosophie in der Cohenschen neukantischen Ausgestaltung, wie sie Natorp vertritt und fortbildet. Hinsichtlich der pädagogisch-methodologischen Fragen findet eine Anlehnung an Pestalozzi statt, in pädagogisch-organisatorischer Hinsicht an Pestalozzi, Fichte und Schleiermacher. In teleologischer Beziehung verbindet sich die Kantische Denkweise mit zahlreichen platonischen Elementen; doch gewinnen die letzteren Einfluss auch auf die übrigen pädagogischen Fragen.

a) Der soziale Faktor in Natorps Sozialpädagogik nach seiner sozial-inhaltlichen bzw. teleologischen Bedeutung.

Das soziale Moment tritt bei Natorp in erster Linie nach der teleologischen Seite auf, indem er behauptet, dass der Mensch

---

Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen, 1901, Marburg, Elwert.
Dörpfelds Fundamentalstück. Eine Kritik. Deutsch. Sch. II, 9.
J. Edelheims Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik. (Rez. im Arch. f. soz. Gesetzgebg. u. Stat. XVII, 1902, S. 541.)
Ueber den Idealismus als Grundlage der Meth. Pestal. (D. Sch. VI, 280, 354, 750; 1902.)
F. W. Dörpfelds soziale Erziehung. (Rez. über Trüper: Dörpfelds soziale Erziehung. D. Sch. VI, 81; 1902.)
E. v. Sallwürks didaktische Normalformen. (Rhein. Blätter LXXVI, 1902, S. 97.)
Ueber die Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis. (Schweiz. päd. Zeitschrift 1903, Heft 1.)
Philosophische Propädeutik (Allg. Einleitung i. d. Philos.) u. Anfangsgründe der Logik, Ethik u. Psychologie 1903, Marburg, Elwert.
Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akad. Vorlesungen, 1904, Marburg, Elwert.
Ein Wort zum Schulantrag. Deutsche Schule 1905, S. 15.
Leitsätze zum Religionsunterricht. D. Sch. 1905, S. 645.
Religionsunterricht oder nicht? D. Sch. 1906, S. 12.
Antwort an Hr. Prof. Staudinger. D. Sch. 1906, S. 742.
Die „Gefahren der Einheitsschule". (Säemann III, 1907, S. 329.)

für die Gemeinschaft zu erziehen sei. Indem die Gemeinschaft somit als der zu realisierende Zweck erscheint, bedarf dieser Begriff der Klarlegung, da er zu mancherlei Missverständnissen geführt hat.

1. Spontaneität und Aktualität in Hinsicht des sozialinhaltlichen Momentes.

Natorps Begriff der Gemeinschaft nimmt keinerlei metaphysischen Charakter an etwa im Sinne einer abgetrennt von den Individuen eine Sonderexistenz führenden Kollektivseele. (S. 106, 149.) In der gleichen Weise negiert Natorp die Identifikation einer bloss durch die Not bewirkten naturrechtlichen Vereinigung, einer auf Vertrag beruhenden Vergesellschaftung zur Vermeidung des bellum omnium contra omnes im Sinne eines Hobbes und Rousseau mit seinem Begriffe der Gemeinschaft. (Rlg. 4.) Gemeinschaft fällt ihm auch nicht zusammen mit staatlichem Leben, da dem Staate das der Gemeinschaft fehlende Attribut der Zwangsgewalt zukommt und er sich mehr auf die Regelung äusserer Verhältnisse erstreckt.[1]) Endlich bedeutet Natorps Begriff der Gemeinschaft nicht eine empirische Gemeinschaft oder Gesellschaft, so dass für diese das Individuum zu erziehen wäre;[2]) gegen die tatsächlich bestehenden Gesellschaften wendet sich Natorp des öfteren in herben, nicht misszuverstehenden Ausdrücken.

Will man den Natorpschen Gemeinschaftsbegriff positiv bestimmen, so muss man erwägen, dass er damit keine äussere, sondern eine innere Gemeinschaft, eine Beziehung von Bewusstsein zu Bewusstsein bezeichnet. „Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen und dieser Verein wiederum nur im Bewusstsein der Einzelglieder." (S. 94.) Dieser inneren Gemeinschaft fehlt gänzlich der Charakter des Zwanges. „Sie lässt sich, wo sie nicht vorhanden ist, nicht erzwingen, wo sie vorhanden ist, hat der Zwang sein Recht verloren." (Ges. A. 2.)

Diese innere Gemeinschaft charakterisiert sich ihrer Aufgabe nach in der durch die Gesamtheit der Bewusstseine zu vollbringenden Realisation objektiver Werte. Der Aufbau der „inneren Welten, die den Inhalt eines menschenwürdigen geistigen

[1]) Platos Staat, S. 4.

[2]) Kästner (Sozialpädagogik und Neuidealismus, vgl. z. B. S. 51) sucht fälschlicherweise Natorps Begriff der Gemeinschaft mit dem der empirischen Gemeinschaft zu identifizieren und missversteht somit gründlich Natorps Satz, dass der einzelne für die Gemeinschaft zu erziehen sei.

Daseins ausmachen", heisst für Natorp Gemeinschaftsbildung, Menschenbildung. (Ges. A. 278.) Die Möglichkeit der Erfüllung der der Gemeinschaft gestellten Aufgabe ist gewährleistet durch die Identität der die Bewusstseinsgestaltungen erzeugenden Gesetzlichkeit, indem diese Gesetze „unterschiedslos dieselben für alle sind". (S. 86.) Dadurch ist der Zusammenschluss der individuellen Bewusstseinswelten zum gemeinsamen Werke möglich. Dem Umfange nach subsummiert sich dem Begriffe der Gemeinschaft bei Natorp die Totalität der Bewusstseinsinhalte: die Welt der theoretischen, praktischen, ästhetischen und religiösen Erkenntnis, doch erfahren diese verschiedenen Gebiete nicht gleich starke Betonung.

Indem so das sozial-inhaltliche Moment auch bei Natorp in erster Linie seine Ausgestaltung findet, zeigt der Gemeinschaftsbegriff das Gepräge höchster Aktivität. Kein passives Mitfühlen ist es, das die Gemeinschaft begründen soll (G. A. 274), sondern „Anteilnahme an der Schaffensgemeinschaft der Menschen". (Ges. A. 289.) Während jedoch bei Bergemann die tätige Teilnahme an der Verwirklichung der sozial-inhaltlichen Zwecke infolge seiner naturalistischen Grundlagen einen mehr exoterischen Zug annimmt, erscheint bei Natorp die Spontaneïtät in Gemässheit seiner idealistischen Anschauungen in reinster Ausgestaltung, indem die Bewusstseinsinhalte sich als eine selbstschöpferische Tat des Bewusstseins darstellen, da „die Gesetzlichkeiten der Gestaltung alles Inhaltes unseres Bewusstseins", somit der objektiven Werte, „Gesetzlichkeiten des Bewusstseins selbst" sind. (S. 86.) Andererseits kommt diese Spontaneïtät in einem gewissen Voluntarismus zum Ausdruck, indem der grösste Nachdruck auf die Werte der praktischen Vernunft gelegt wird, da sich in ihr „am reinsten und ursprünglichsten" die aller menschlichen Bildung als letzte Triebkraft zugrunde liegende Spontaneïtät ausprägt. (Ges. A. 274.) In dieser Betonung der Spontaneïtät beruht auch die Gegnerschaft Natorps zu Herbart und einer der tiefen Beziehungspunkte zu Pestalozzi, da eben bei Herbart infolge des Mechanismus seiner Psychologie das Selbstschöpferische des Bewusstseins ganz und gar verschwindet und die Seele zum Schauplatz der kräftebegabten Vorstellungen herabsinkt, während bei Pestalozzi die Spontaneïtät in deutlicher Weise an die Spitze seiner Pädagogik tritt.[1])

Wenn wir nun die verschiedenen von der Gemeinschaft zu realisierenden Werte betrachten, so erweist sich zunächst das

[1]) Vgl. Ges. A. 260, 291, 294, 311, S. 32 etc.

Gebiet der theoretischen Erkenntnis als Objekt der Gemeinschaft. Der Objektivitäts- und somit Gemeinschaftscharakter des intellektuellen Wertgebietes ist begründet in den die Erkenntnis bzw. Erfahrung bedingenden und somit allgemein giltigen kategorialen Grundbestimmungen, die Natorp in Uebereinstimmung mit Kants Kategorien bestimmt.[1]) Durch Subsumtion der Erscheinungen in Zeit und Raum unter diese Einheit schaffenden apriorischen Funktionen kommt Erkenntnis zustande. Indem aber unsere im Bewusstsein geschaffene Vereinheitlichung immer nur endlicher, somit relativer, niemals absoluter Natur sein kann, da absolute Vereinheitlichung niemals Objekt endlicher Erkenntnis sein kann, wird der Erkenntnisprozess, die Determiniertheit der Tatsache, zu einem progressus in infinitum, der in der empirischen Welt niemals seine adäquate Erfüllung finden kann. Die jeweils erreichte Erkenntnis ist nur Ansatzpunkt neuer Determinationen. Indem die theoretische Erkenntnis als eine besondere eigentümliche Form des Bewusstseins sich darstellt, erlangen die intellektuellen Werte eine gewisse Selbständigkeit, da die theoretische Erkenntnis schon durch ihre Gesetzmässigkeit ein Urteil über die Richtigkeit einer Sache verhängt, doch ist es nur eine relative Selbständigkeit, da sie „irgend eine letzte Beziehung zum Sittlichen" haben muss (Ges. A. 255, 272).

Doch nimmt der Gemeinschaftsbegriff eine spezifisch-ethische Färbung an, da es insbesondere die sittlichen Werte sind, die durch die Gemeinschaft verwirklicht werden sollen. Das Sittliche ist „zuletzt der überragende Gipfel, zu dem alles hinstrebt." (Ges. A. 256.) Durch diese Prävalenz des sittlichen Momentes wird die Sozialpädagogik Natorps zu einer Erziehungslehre, welche die Bildung des Willens an die Spitze stellt. (Ges. A. 221.) Die „Einführung der Idee (d. i. der Sittlichkeit) in die Wirklichkeit des Menschendaseins" wird zur eigentlichen Aufgabe der Sozialpädagogik (Rlg. 86), der die Verwirklichung der übrigen Gemeinschaftswerte nachsteht. Natorp hat sich infolgedessen in seinen sozialpädagogischen Schriften, insbesondere seiner „Sozialpädagogik" auf die Darstellung der sittlichen Werte und der Möglichkeit ihrer Erfüllung in der Gemeinschaft der Hauptsache nach beschränkt und die übrigen Wertgebiete meist nur insoweit herangezogen, als sie in Beziehung zu ihnen stehen.

Die Werte des praktischen Bewusstseins gipfeln in der Darstellung einer Objektwelt des Willens, eines Reiches der Zwecke

[1]) Philosophische Propädeutik 17, 29.

gemäss den Forderungen des Sittengesetzes. Der Gemeinschaftscharakter derselben ist begründet einerseits in dem in seiner Apriorität wurzelnden Allgemeingiltigkeitscharakter des Sittengesetzes, andererseits in der Mannigfaltigkeit des Stoffes der Erfahrung, in dem das Sittengesetz seine Verwirklichung finden soll. Das Sittengesetz ist nämlich hinsichtlich seines Stoffes ganz und gar auf die Erfahrung angewiesen und es soll das ganze Gebiet der Erfahrung oder der Natur „in das Blickfeld des praktischen Bewusstseins, der Idee gerückt, d. i. idealisiert„ werden. (S. 79.) Die Welt des Willens ist mit der Welt der Erfahrung „von gleicher Ausdehnung und überhaupt nicht ausser und neben, sondern mitten in ihr; Erfahrung, alle Erfahrung, wirkliche und mögliche, liefert den Stoff, dem der Wille seine eigentümliche Form aufdrückt und damit das Objekt der Erfahrung gleichsam umprägt zum Willensobjekt.“[1]) In dieser unendlichen inhaltlichen Bestimmtheit kann die Realisation des Sittlichen nicht als Aufgabe eines Individuums gedacht werden, sondern nur einer Vielheit von solchen, einer Gemeinschaft der Menschen. „Eine sittliche Welt, eine eigene Objektwelt des Willens existiert überhaupt nur für eine Gemeinschaft der Willen; ebenso wie die Welt des Verstandes nur für den gemeinen Verstand. Das Gute, schlechthin und ohne Einschränkung, kann gar nicht gedacht werden als Aufgabe für den isolierten Einzelnen. Es ist in seinem überindividuellen, unendlichen Charakter zu gross, selbst für eine noch so weit verstandene empirische Gemeinschaft.“ (S. 99.)

Die gemeinschaftliche Realisation des Guten muss aber nicht bloss de facto bestehen, sondern es muss dieser Gemeinschaftscharakter der Tätigkeit der einzelnen auch den Charakter der Bewusstheit erlangen. Dass das Sittliche Gemeinschaftssache sei, besagt „mehr als bloss, dass es für alle eines und dasselbe ist; es liegt auch darin, dass es als gemeinschaftliche Sache bewusst und im Hinblick auf die Gemeinschaft gewollt sein muss.“[2])

In engster Beziehung zu den durch die Gemeinschaft zu verwirklichenden sittlichen Werten — und darin macht sich weiterhin das Ueberwiegen des sittlichen Momentes im Gemeinschaftsbegriffe Natorps geltend — stehen die Werte der ästhetischen und religiösen Welt. Das Aesthetische wurzelt nicht in einem Lust- oder Unlustgefühl, sondern in der freien, nach eigenem

[1]) Archiv für Philos. 1895, S. 289.
[2]) Archiv für Philosophie 1895, S. 290.

Gesetz gestaltenden Phantasie, welche in dem aus ihren Gestaltungen resultierenden Tätigkeits- oder Gestaltungsgefühle als dem ästhetischen Gefühle dieser ihrer schaffenden Tätigkeit bewusst wird. (S. 345.) Es kommt dem Aesthetischen eine ihm eigentümliche Art und Weise der Objektsetzung zu, die es von den Bewusstseinsgestaltungen der theoretischen und praktischen Vernunft unterscheidet; der in der Erfahrung gegebene, doch nicht gelöste Konflikt zwischen der theoretischen und praktischen Vernunft soll zwar durch die Kunst nicht in Wirklichkeit überwunden werden, wohl aber soll durch die Kunst im ernsthaften Spiele mittels einer Fiktion die „ideelle Versöhnung von Idee und Erfahrung" zum Ausdruck kommen. Die Kunst „stellt das Seinsollende hin, wie wenn es wäre, mitten im Zusammenhang des natürlichen Seins; ebendamit das Seiende wie seinsollend, Natur wie ein Vollendetes, Unbedingtes, Ewiges, zu völliger Reinheit geläutert." (S. 350.)

Was endlich das Wertgebiet der Religion betrifft, so vertritt diese eine eigenartige Gestaltung des Bewusstseins von gleicher Allgemeinheit wie die intellektuelle, sittliche und ästhetische Welt und tritt somit mit dem Anspruch der Allverbindlichkeit bezüglich der Erfüllung ihrer Werte auf, wodurch sie in engste Beziehung zur Gemeinschaft, die es ja mit der Verwirklichung allgemeiner-objektiver Werte zu tun hat, tritt. Natorp setzt sich hier in scharfen Gegensatz zu jenen Reformbestrebungen, welche die Religion keineswegs als soziale Sache betrachten, sondern als Sphäre individuellster Betätigung und somit ihren Charakter als Privatsache fordern. Von der Anschauung,[1]) welche Religion bloss als individuelle Religiosität, als reine Subjektivität der religiösen Empfindung gelten lassen will, ist Natorp so weit entfernt als der Gegensatz von Individualismus und Sozialismus reicht.

In dem Kulturgebiete der Religion tritt der Gemeinschaftsbegriff mehr nach seiner emotionalen Seite auf: Erleben der Gemeinschaft im Gefühle (Rlg. 70); denn trotz der Ablehnung der Religion als bloss subjektive Empfindung hält Natorp mit Schleiermacher an der Fundierung der Religion im Gefühle fest, da diesem an sich keine trennend-isolierende, sondern soziale Funktion zukomme, da Gefühl zur Mitteilung, zur Gemeinschaft dränge. Doch ist Natorp gezwungen, den Wirkungskreis des

[1]) Vgl. Natorps Polemik gegen die mehr diesen individualistischen Standpunkt vertretende „Bremer Denkschrift". Religionsunterricht oder nicht? Deutsche Schule S. 12 Jahrgang 1906. Antwort an Hr. Prof. Staudinger ibid. 742. Jemand und ich.

Gefühls erheblich einzuschränken. Der „Universitalitätsanspruch“ (Rlg. 52) des religiösen Gefühls, der aus der das geistige Leben in seiner Totalität erfassenden Unmittelbarkeit des innerlichen Erlebens fliesst, während die anderen Bewusstseinsgestaltungen das geistige Leben in seiner Einzelnheit darstellen, muss seine Beschränkung in den objektiven Bewusstseinsgestaltungen von Erkenntnis, Sittlichkeit und Kunst finden, „in reiner Anerkennung ihrer objektiv gesetzlichen Ansprüche“,[1]) da dem religiösen Gefühl eine eigene Art der Objektsetzung — das Unendliche kann nicht als Objekt eines endlichen Subjektes in Betracht kommen — nicht zukommt, es vielmehr nur die „subjektive Gegenseite“ der objektiven Bewusstseinsgestaltungen als ihrer Einheit darstellt (Rlg. 61).

Der Einfluss der theoretischen Erkenntnis bestimmt sich nur in negativer Weise, indem jeder Transzendenzanspruch der Religion in Wegfall zu kommen habe, da eben dem religiösen Gefühl keine eigene Objekterkenntnis zukomme; somit will Natorp den Wegfall jeglichen Dogmas, nicht bloss antiquierter metaphysischer Anschauungen[2]). Durch das Abstreifen des Transzendenzcharakters gewinnt die Religion eine nähere Beziehung zur Gemeinschaft, da eine in dem Transzendenzanspruche liegende Partikularisierungstendenz abgestreift wird und somit kein Übergang von der menschlichen Gemeinschaft zu „einer geträumten unmittelbaren Gemeinschaft mit dem Unendlichen“ stattfindet, eine Gefahr für die Wahrheit und Innigkeit der Gemeinschaft zwischen Mensch und Mensch (Rlg. 70). Die Kunst macht ihren Einfluss in der Weise geltend, dass die zu Symbolen herabgesetzten Glaubensvorstellungen sich in „den gesunden Grenzen und Massen ästhetischer Gestaltungsweise“ bewegen müssen (Rlg. 84). Den bestimmend positiven Einfluss übt jedoch die praktische Vernunft aus, indem das Objekt des religiösen Gefühls lediglich das Sittliche bilden soll (S. 387). Somit stellt sich Religion dar als die subjektive gefühlsmässige Überzeugung der Möglichkeit der Realisation des Guten in der Welt. Religion ist „der begeisterte Ausspruch des Glaubens an die unbedingte Realität, die unüberwindliche Kraft, folglich den unausbleiblichen Sieg des sittlichen Ideals in der Menschheit.“[3]) Diese Überzeugung von einer wirklichen Überwindung des Gegensatzes von Sein und Sollen ist allerdings nur subjektiv begründet,

[1]) S. 371 vgl. Rlg. 67 seq.
[2]) Deutsche Schule S. 743 Jahrgang 1906; Rlg. 63 S. 373.
[3]) Rlg. 21, vgl. Rlg. 33, 71, S. 376.

als solche aber notwendig und wurzelt in dem objektiven Grunde der Forderung des Sittlichen. In dieser sittlichen Ausgestaltung des religiösen Kulturgebietes besteht die Beziehung desselben zur Gemeinschaft. Die Religion ist insoferne Gemeinschaftssache, als „in ihr das Erlebnis der Idee verborgen" liegt (S. 379).

Wenn somit auch die objektiven Bewusstseinsgestaltungen in den Vordergrund treten, so findet doch keine derartige Unterschätzung des Individuums in teleologischer Hinsicht statt, wie sie uns bei Bergemann entgegentritt, bei dem die Individualethik gänzlich in die Sozialethik aufgeht. Die Kulturwerte, insbesondere die sittlichen Werte erlangen auch einen Wert für das Individuum, dem ein Eigenwert zukommt. Die Wertung des Individuums bei Natorp ist bedingt in der durch erkenntnistheoretische Analyse des Individualbewusstseins erzeugten Anschauung von der in jedem Individuum wenigstens potentiell vorhandenen Bewusstseinsgesetzlichkeit, die ihren charakteristischen Ausdruck im Sittengesetze bekommt. Da in jedem Menschen sich dieses Sittengesetz wenigstens als keimhafte Anlage findet, so darf selbst ein entarteter Mensch „nicht der Bestie gleich geachtet werden" (S. 138), da er ja doch des Sittlichen hätte befähigt werden können. Weil Natorp sonach mit Kant die sittliche Autonomie des Individuums vertritt, lehnt er jedes Handeln aus äusseren Motiven ab. Wenn Natorp in inhaltlicher Beziehung den Gemeinschaftscharakter des Sittlichen betont, so bleibt doch in formaler Hinsicht das Sittliche, wie auch jede andere Objektsetzung des Bewusstseins individuell bestimmt. Natorp ist ein entschiedener Gegner jener Sozialethik, welche das Sittliche gänzlich aus den bedingenden äusseren Verhältnissen entstehen lassen will. Er verweist hier mit Nachdruck auf den individuellen Faktor, auf das in jedem Individuum vorhandene Sittengesetz, das als Kriterium dafür gilt und notwendig ist, was in der Gemeinschaft als sittlich gelten soll. So lehnt er es entschieden ab, die innere Wahrhaftigkeit als eine notwendige Uebertragung der äusseren Wahrhaftigkeit zu betrachten. Eine auf den äusseren gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Mensch und Mensch beruhende innere Wahrhaftigkeit wäre ihm „eine so offenbare Lüge, dass schon eine starke theoretische Verirrtheit dazu gehört, auf die gesellschaftliche Begründung sogar dieser individuellsten Tugend zu verfallen." (S. 112.)

Gleichwohl tritt eine gewisse Hintansetzung des Individuums in teleologischer Hinsicht ein. Der Subjektivität kommt ein gewisses Recht nur im quantitativen Sinne zu, indem die Unendlich-

keit der Aufgabe für ein Individuum durch die „Besonderheit seiner Lage und Befähigung“ (S. 99) eine Einschränkung erfahren mag, nicht aber in qualitativer Beziehung, indem es das Allgemein-Sittliche gemäss seiner Subjektivität ausgestaltet, da dadurch ja der Gemeinschaftscharakter der objektiven Werte leiden würde. Auch sonst macht sich eine Uebersteigerung der verschiedenen Bewusstseinsgestaltungen gegenüber den Ansprüchen des Individuums geltend, einmal indem die objektiven Welten gegenüber den Ansprüchen des Individuums den Vorzug erhalten und dann, indem sie eben noch eine Ausgestaltung nur nach der sozialen Seite erfahren, so auch das individuellste Kulturgebiet der Religion und auch der Ethik.

Während Kant als Individualist bei den gleichen Voraussetzungen bezw. Anschauungen in ethischer Hinsicht den Nachdruck auf das individuell-formale Element des Wollens legt und aus der Tatsache der Inadäquatheit unseres empirischen Wollens gegenüber den Anforderungen des Sittengesetzes, das ja unbedingte Erfüllung fordert, das Postulat der Unsterblichkeit der Individualseele erhebt, damit sie in einem unendlichen Annäherungsprozesse sich in Uebereinstimmung mit dem Sittengesetze bringen kann, betont Natorp mehr die inhaltliche und somit soziale Seite, indem er das Hauptgewicht nicht auf die sittliche Läuterung des Einzelwesens bis zu seiner vollen Uebereinstimmung mit den Forderungen des kategorischen Imperativs legt — er kommt daher auch nicht zu dem Postulate der Unsterblichkeit der Individualseele —,[1]) sondern auf die Darstellung des Sittlichen in der gesamten Natur. Natorps Anschauungen involvieren einen sozialen Ethizismus im Gegensatz zu dem individualen Kants.

An dem Ausbau dieser objektiven Bewusstseinsgestaltungen muss das Individuum sich genügen lassen, denn „die Ideenwelt gibt dem Leben des Individuums einen ewigen Inhalt“ (Rlg. 82). „Was liegt denn so sehr am Einzelnen, dass die Betrachtung seines Schicksals mich . . . umwandeln, mir einen neuen Willen einpflanzen, mich zum Handeln bestimmen sollte?“ Die Gemeinschaftssache muss vorangestellt werden. (Rlg. 93.)

2. Natorps Rationalismus in Hinsicht des sozial-inhaltlichen Momentes.

Der Natorpsche Gemeinschaftsbegriff und somit seine Sozialpädagogik nimmt nun durchaus das Gepräge des Rationalismus

[1]) S. 111, vgl. auch insbesondere Rlg. S. 80, 82.

an. Während Bergemann in der Bestimmung des Psycho-Physischen als des Weltprinzipes infolge seines Naturalismus zu einer objektiven, äusseren Einheit geführt wird, gelangt Natorp infolge seiner erkenntnistheoretischen Ueberlegungen und der daraus resultierenden idealistischen Grundlage seiner Philosophie zu einer subjektiven, inneren Einheit. Infolge dieses grundlegenden Unterschiedes ergeben sich bei vielfachen aus dem Einheitscharakter resultierenden Uebereinstimmungen weitgehende Verschiedenheiten. In doppelter Weise macht sich dieser Rationalismus bei Natorp geltend. Einmal erscheint ihm die Einheit des Bewusstseins oder das Bewusstsein κατ' ἐξοχήν, das sich darstellt als „Einheit des Mannigfaltigen, Identität des zugleich zu Unterscheidenden" (S. 24), als Urprinzip der Dinge, das die Grundlage und Voraussetzung jeglichen Seins bildet und somit die Voraussetzung der Möglichkeit einer Gemeinschaft, andererseits aber bildet die Einheit des Bewusstseins der in der gesamten Erscheinungswelt zu realisierende Zweck.

α) Die Einheit des Bewusstseins als Bedingung der Möglichkeit der Gemeinschaft.

Natorp wird zu dem Postulate der Einheit des Bewusstseins durch erkenntnistheoretische und ethische Ueberlegungen geführt, indem sowohl eine Erklärung des Zweckbegriffs in der Ethik als auch der von den theoretischen Wissenschaften vorausgesetzten Begriffe zur Betrachtung von dem Gesichtspunkte der Einheit, der „Methode oder der Kritik" — er bezeichnet deswegen seinen Standpunkt selbst als methodischen Idealismus — nötigen. Somit finden die theoretische und die praktische Vernunft ihre fundamentale Bedingung in dieser Einheit des Bewusstseins und damit auch das von dem Sittlichen abhängige religiöse und ästhetische Kulturgebiet. Die Erfahrungserkenntnis hat zu ihrer Bedingung „die ausschliessliche Einheit der gedanklichen Verknüpfung" (S. 29) — Kants transzendentale Apperzeption — doch ist ihre Beziehung zur Idee der absoluten Einheit nur negativ bestimmt, da die theoretische Vernunft infolge des relativen Charakters ihrer Erkenntnis zu einer Verwirklichung der Idee der absoluten Einheit ihrer Natur nach unfähig ist. In viel engerer Weise ist der Zusammenhang der praktischen Vernunft mit der Einheit des Bewusstseins, indem das Sollen oder der Zweckbegriff oder die Idee, wie sich Natorp ausdrückt, in keinerlei Weise innerhalb des Reiches der objektiven und sub-

jektiven Natur sich findet, somit kein Begriff weder der Naturwissenschaften noch der Psychologie ist, da diese nur mit Seinsbestimmungen, mit der zeitlichen Ordnung der Erscheinungen gemäss dem Gesetze der Kausalität zu tun haben. Die sittliche Idee wurzelt vielmehr in dem dem Zeitbewusstsein übergeordneten, weil dasselbe bedingenden zeitlosen Bewusstsein, weil in dem das praktische Bewusstsein charakterisierenden Sollen die Idee des Unbedingten oder der absoluten Vereinheitlichung zwar nicht realisiert, aber als Sein-Sollendes, als Forderung gesetzt ist, somit eine positive Beziehung des praktischen Bewusstseins zur absoluten Einheit stattfindet. Durch die Gleichheit der Bewusstseinsgestaltung, der Bewusstseinsgesetzlichkeit, die in dem Einheitsgesetz des Bewusstseins wurzelt, ist nun letzten Endes die Gemeinschaft bedingt, da nur dadurch, dass diese Bewusstseinsgesetzlichkeit notwendig vorausgesetzt werden muss und dadurch Allgemeingiltigkeitscharakter bekommt, ein Zusammenschluss von Bewusstsein zu Bewusstsein stattfinden kann und dadurch die als Aufgabe der Gemeinschaft charakterisierte Realisation objektiver Werte der Möglichkeit nach gegeben ist. (S. 87, vgl. S. 238). Andererseits wurzelt in der bedingenden Einheit des Bewusstseins die Verwirklichung der Werte der praktischen Vernunft, indem durch dasselbe eine Verbindung der Welt des praktischen und theoretischen Bewusstseins hergestellt wird. „Die vernunftgemässe Gestaltung des sozialen Lebens kann nur geschehen durch das Mittel der sozialen Regelung . . .; diese aber bezieht sich, der Materie nach, auf die wirtschaftliche Arbeit, nach Massgabe der Technik, der Fortschritt der Technik ruht unmittelbar auf dem Fortschritt der Naturerkenntnis. Damit ist der Zusammenhang im Prinzip gegeben und zwar . . . durch eine notwendige, innerlich begründete Beziehung der Grundgesetzlichkeit des praktischen auf die des theoretischen Bewusstseins.“ (S. 183.)

β) Die Einheit des Bewusstseins als der zu realisierende Zweck.

Indem die praktische Vernunft „zum reinsten Ausdruck dieses Urgesetzes“, der Einheit des Bewusstseins wird, und andererseits die sittlichen Werte unter den in der Gemeinschaft zu erstrebenden Werten weitaus überwiegen, in der „Sozialpädagogik“ fast als ausschliesslicher Zweck der Sozialpädagogik bezeichnet werden, gewinnt das rationalistische Moment einen wesentlichsten, durch-

aus bestimmenden Einfluss auf die Gestaltung des Gemeinschaftslebens. Das Prinzip der absoluten Vereinheitlichung als oberstes Gesetz des praktischen Bewusstseins wird infolge des ethischen Charakters der Gemeinschaft der in der Gemeinschaft zu realisierende höchste Zweck. Diesem obersten Gesetze gemäss muss das gesamte Individual- und Sozialleben geregelt werden. Handeln aus Gefühl ist noch nicht reine Sittlichkeit, handeln aus Liebe gilt nur als Vorstufe derselben. Jede Handlung verlangt eine bewusste Beziehung auf das Grundgesetz des Bewusstseins. Eine „durchgängig vernunftgemässe Regelung" (S. 184), eine „absolute Einheit der Zwecke", eine „einstimmige Ordnung auch des häuslichen Lebens bis selbst zum Verkehr der Geschlechter und der Aufzucht der Kinder" (S. 245) ist das Ideal der Gemeinschaft.

Was zunächst die rationale Ordnung des Individuallebens betrifft, so erfolgt die Entwicklung zu dieser höchsten Form der Sittlichkeit in einer Reihe von Stufen, die Natorp als Aktivitätsstufen bezeichnet. Sie unterscheiden sich nach dem Grade der Bewusstheit (S. 62) der ursprünglichen Tendenz des Bewusstseins auf unbedingte Einheit. Die unterste Aktivitätsstufe charakterisiert sich als solche des Triebes und lässt noch gar keine Beziehung auf die Idee der Einheit erkennen, da das Streben noch ganz von dem jeweils gegebenen sinnlichen Objekte gefesselt wird. In der zweiten Stufe, der des Willens, kommt die Tendenz zur Einheit insoferne zum Durchbruch, als in der Setzung eines Objektes und der mit aller Energie darauf hinarbeitenden Verwirklichung das formale Element der Vereinheitlichung in einem einzelnen Streben gegeben ist. Die dritte Aktivitätsstufe, die des Vernunftwillens, stellt sich dar als die Vereinheitlichung unseres Strebens in seiner Totalität. Im Anschluss an diese Aktivitätsstufen und die Platonische Tugendlehre, ohne jedoch die psychologische Begründung Platos anzunehmen, bestimmt Natorp die Individualtugenden und bezeichnet als die oberste die Tugend des Vernunftwillens, die Wahrhaftigkeit, „die erste nicht bloss dem Range nach, sondern als Voraussetzung zu allen übrigen" (S. 108). Ihr ordnen sich daher alle übrigen Tugenden unter und stehen in ihrem Dienste; die Tugend der Stufe des Willens, das ist die Tapferkeit oder sittliche Tatkraft, welche das Einsetzen aller Kräfte zu einem vorgesetzten Zwecke d. i. der Vereinheitlichung ausdrücken soll; die Tugend des Trieblebens, das ist die Reinheit oder das Mass, die Ordnung des Trieblebens im Sinne der Idee; die Tugend der Gerechtigkeit,

welche zwar keine eigene Materie besitzt, aber den Gemeinschaftscharakter aller übrigen individuellen Tugenden isoliert zum Bewusstsein bringen soll.

In der gleichen Weise wird hinsichtlich der Ordnung des Gemeinschaftslebens das Prinzip der absoluten Vereinheitlichung zum Entwickelungsgesetze, zum sozialen Entwickelungsgesetze, dem hinsichtlich seiner Giltigkeit regulative, nicht konstitutive Bedeutung zukommt. Bezogen auf die Mannigfaltigkeit des Inhaltes bestimmt es Natorp im Anschluss an Kants Prinzipien der Homogeneïtät, Spezifikation und Kontinuität als Gesetz der Generalisation, Individualisation und des stetigen Uebergangs, wodurch zum Ausdruck gebracht werden soll, dass die durchgängige Vereinheitlichung des Stoffes der Empfindung infolge der Mannigfaltigkeit der Erfahrung mit Berücksichtigung der singulären Erscheinungen in einem lückenlosen Zusammenhange bewerkstelligt werden müsse. Diese Forderung der absoluten Vereinheitlichung gilt als Richtpunkt und hat in der empirischen Welt in einer Mannigfaltigkeit von Stufen als fortschreitende Annäherungen an die sittliche Idee angestrebt zu werden. Dadurch bekommen Natorps Anschauungen ein evolutionistisches Gepräge, doch ist es kein Evolutionismus in dem Sinne, dass sich die obersten Zwecke wandeln würden; hier herrschen wie in der absoluten Ethik Kants unwandelbare, ewige Ideale von strengster Allgemeingiltigkeit und unwandelbarer Geltung. Es gibt bei Natorp nicht inhaltlich veränderliche Ideale im Sinne eines modernen Evolutionismus, sondern nur verschiedene Grade der Erfüllung des einen absoluten Ideals der Vereinheitlichung. Ohne diesen unwandelbaren Richtpunkt gäbe es keinen Fortschritt, sondern nur ein plan- und zielloses Hin- und Herschwanken.[1])

Die rationale Ordnung des Gemeinschaftslebens hat sich nun zu erstrecken auf die das soziale Leben konstituierende Dreiheit der sozialen Funktionen, die Natorp in Gemässheit der drei Aktivitätsstufen des individuellen Lebens bestimmt als Arbeitsgemeinschaft oder wirtschaftliche Funktion, gemeinschaftliche Willensregelung oder regierende und gemeinschaftliche Vernunftkritik oder bildende Funktion.[2]) Die rationale Forderung der Vereinheitlichung findet ihre Erfüllung in der Rangordnung dieser Funktionen und zwar bestimmt sich das dem Gesetz des Bewusstseins adäquate Verhältnis dieser Funktionen in der Weise,

[1]) Zum Gedächtnis Kants. Deutsche Schule Seite 76. Jahrg. 1904.
[2]) Vgl. S. § 17.

dass die bildende Funktion als der unmittelbare Ausfluss des Bewusstseins zum höchsten formalen Kriterium wird und sich ihr die regierende und wirtschaftliche Funktion unterordnen müssen. Der regierenden ist die wirtschaftliche Funktion untergeordnet, die ihrerseits die sozialen Arbeitstriebe zur Materie hat als der letzten Materie des sozialen Lebens überhaupt. Die Eignung menschlicher Tätigkeit zu gemeinschaftlicher Ausführung ist bedingt in der Bestimmbarkeit des Menschen gemäss den Gesetzen der Naturkausalität, denen gemäss er lediglich als Mittel zu einem bestimmten Zwecke, somit als Naturobjekt eingeschätzt wird, wobei seine willentliche Selbstbestimmung ebenfalls unter kausale Erwägungen fällt. Indem der Mensch so unter den Begriff der Natur- und sozialen Technik gebracht wird, ist eine Gestaltung des Soziallebens nach den Forderungen der Idee möglich. Diese Dreiheit der Funktionen, der ebenso viele Grundklassen sozialer Tätigkeit entsprechen, soll sich nicht im Sinne der gegenwärtigen sozialen Diskontinuität in durchgängiger Einheit ordnen, sondern gemäss dem Prinzipe der Kontinuität in den mannigfachsten Uebergängen proportional dem Grade der Fähigkeiten sich auf die verschiedenen Subjekte verteilen. Natorp stellt sich hier Plato entgegen, der in der Fixierung einer Funktion auf einen Stand zu einer kastenmässigen Sonderung der verschiedenen sozialen Klassen gelangt ist. (S. 198).

Dem Rationalismus gemäss bestimmt sich als oberste Tugend des Soziallebens die Wahrhaftigkeit als das Streben auf durchgängige Einheit. Dieser ordnen sich alle übrigen Tugenden samt und sonders unter; die Tugend der sozialen Tapferkeit d. i. des Einsatzes aller Kräfte für Gesetzlichkeit und willentliche Regelung und Aenderung des tatsächlich bestehenden Rechtes im Sinne der Forderung der Idee der Einheit; die Tugend des Trieblebens der Gemeinschaft, welche eine „durchgängige Organisation der Arbeit auf dem Boden der Gleichheit und Gemeinschaftlichkeit“ erstrebt (S. 211); die Tugend der Gerechtigkeit, welche eine gleichheitliche Verteilung der Tugenden des Soziallebens auf alle Glieder der Gemeinschaft durchgeführt wissen will.

Somit gestaltet sich das Individualleben gänzlich gleichartig der Ordnung des Soziallebens. Doch wurzelt diese Uebereinstimmung nicht in einer Vernachlässigung der Zwecke des Individuums und Unterordnung unter das Gesetz der Gemeinschaft wie es bei Bergemann geschieht. Diese Uebereinstimmung erweist sich als Parallelismus und ist begründet in dem Rationalismus Natorps; sowohl Individual- als auch Sozialleben finden ihre

Bedingung in der Einheit des Bewusstseins, dem alles unterworfen sein muss, was Inhalt des Bewusstseins werden will. Gemeinschaft hat ja keine andere Realität als im Bewusstsein der Individuen, somit muss auch die Gesetzlichkeit beider, nämlich des Individual- und Soziallebens übereinstimmen.[1]) In diesem Parallelismus, der auf psychologischer Grundlage schon von Plato durchgeführt worden ist,[2]) von Natorp aber auf objektives, erkenntnistheoretisches Fundament gestellt werden will, wurzelt der Monismus der Natorpschen Sozialpädagogik im Gegensatze zu der dualistischen Sozialpädagogik eines Edelheim,[3]) eines Trüper,[4]) die in der Individual- und Sozialpädagogik zwei sich ergänzende, relativ selbständige Betrachtungsweisen erkennen und die sich inhaltlich infolge der Verschiedenheit des Objekts der Betrachtung ganz von einander unterscheiden. Natorp sieht dagegen in der Sozialpädagogik nicht einen abtrennbaren Teil der Pädagogik, sondern Individuum und Gemeinschaft stehen infolge der gleichen Gesetzlichkeit in solch engem Konnex, dass eine äussere Scheidung einer individualen von einer sozialen Pädagogik überhaupt sinnlos wird." (S. 95.) „Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" (Rlg. 86) schliessen sich zu einer einzigen Aufgabe zusammen.

In dem Rationalismus, dessen Färbung das sozial-inhaltliche Moment der Natorpschen Sozialpädagogik annimmt, ist ein gewisser Intellektualismus und Anti-Emotionalismus gegeben. Während bei Pestalozzi,[5]) bei Waitz[6]) eine gefühlsmässige Fundierung des Gemeinschaftsbegriffes vorwaltet, lehnt Natorp eine Begründung der Gemeinschaft im Gefühle ab, wenigstens erscheint es nur als eine untergeordnete Stufe. Gemeinschaft gründet sich nicht so sehr auf Liebe, gegenseitiges Vertrauen, auf Sichfühlen als Glied eines Ganzen als auf das Erkennen eines notwendigen Wertes und dessen Gestaltung. Die objektiven Werte der

[1]) Natorp setzt sich mit seinem Parallelismus des Individual- und Soziallebens in Widerspruch mit den Ergebnissen der modernen Psychologie bez. Völkerpsychologie. Natorp verschmäht jede psychologische Begründung und vernachlässigt somit den Satz, dass im psychischen Leben das Zusammengesetzte mehr ist als die blosse Summe der Komponenten. Infolge Nichtberücksichtigung dieses „Prinzips der schöpferischen Resultanten" (vgl. Wundt, Physiologische Psychologie III, 778) nimmt er ohne weiteres den Parallelismus zwischen Individual- und Gemeinschaftsleben an, während doch durch diese Vereinigung der Bewusstseine in einem Gemeinschaftsleben ganz neue psychische Erscheinungen geschaffen werden. Natorp begeht hier einen Zirkel. Er betrachtet das Individuum der Jetztzeit, das aber schon viele Jahrtausende in Gemeinschaft lebt, und

Wissenschaft und Sittlichkeit, der Kunst und Religion sind der Gemeinschaft als Aufgabe gestellt, nicht aber die subjektiven Werte des Gefühlslebens, die Natorp immer einzuschränken sich bemüht ist und nur in den Dienst der objektiven Werte gestellt wissen will, während er ihnen eine Eigenberechtigung abstreitet.[7])

Aus dieser anti-emotionalen Haltung resultiert ein gewisser Anti-Eudämonismus, der jedoch nicht wie bei Bergemann aus der Unwertigkeit des Individuums herfliesst, sondern aus der oben erwähnten Ueberschätzung der objektiven Werte und der dieselbe beherrschenden rationalistischen Tendenz. Die Lust kann nicht Zweck weder des individuellen noch des sozialen Strebens sein. Nicht das Glück, sondern die gemeinschaftliche Gestaltung der Sache ist in den Mittelpunkt des Strebens zu stellen. „Wer lohngierig vom höhern Streben auch ein Plus von Befriedigung erwartet, wer nicht ebenso gerüstet ist auf die grösseren Schmerzen, täte richtiger an gemeinen Zielen festzuhalten. Die ganze freie Energie des Strebens entfaltet sich erst da, wo man des ganzen Haschens und Marktens um möglichst viel Befriedigung sich entschlägt und einzig nach dem Wert der Sache fragt." (S. 65.) Natorp verwirft daher durchweg die Platonische geometrische oder proportionale Gleichheit in der gewöhnlichen Auslegung, dass proportional der Trefflichkeit des einzelnen die Quantität der ihm zufallenden empirischen Glücksgüter zu berechnen sei, sondern versteht darunter die proportional den Fähigkeiten des einzelnen erwachsende Verpflichtung an der Gestaltung des gemeinschaftlichen Werkes. (S. 140.) Nur als Folgeerscheinung der angestrebten objektiven Zwecke gelangt das Glücksbedürfnis wie bei Kant zu einer gewissen Anerkennung. (S. 122. Rlg. 79.)

Als Motiv kann Lust und Unlust ebenfalls nicht in Betracht kommen. Die Gestaltung eines Objektes darf nur auf Grund der jedem Bewusstseinsgebiete zustehenden Bewusstseinsgesetz-

legt die von dem Kulturindividuum abstrahierten Formen der Gemeinschaft bei und kommt so zu einem Parallelismus.

[2]) Platos Staat (Philosoph. Bibl., Dürr) Seite 70, 167 seq.

[3]) Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik Seite 11.

[4]) Trüper, Frd. Wilhelm Dörpfelds Soziale Erziehung in Theorie und Praxis, 1901, Gütersloh. Seite 13 vgl. hiezu Natorp Deutsche Schule Seite 83 Jahrg. 1902; dann Seite 95 und Brauns Archiv für soziale Gesetzgebung XVII. 546. Jahrg. 1902.

[5]) Pestalozzi, Lienhardt und Gertrud.

[6]) Waitz, Allgemeine Pädagogik.

[7]) Vgl. insbesondere Natorps Ausführungen über das religiöse Gefühl. Rlg. Seite 56 seq.

lichkeit erfolgen. „Lust und Unlust dürfen sie (= die Willensentscheidung) nicht bestimmen, sonst ist es nicht mehr Wollen, sondern Müssen, nur das Spiel unserer subjektiven Antriebe, nicht mehr Objektsetzung." (Rlg. 47.)

Die rationalistische Ausgestaltung des sozialinhaltlichen Momentes der Natorpschen Sozialpädagogik schliesst eine gewisse Ueberspannung des Bewusstseins ein, indem der gesamte Inhalt des Bewusstseins bis in die kleinsten Regungen bei Ausscheidung des Gefühlselementes bewusst-systematisch der vereinheitlichenden Tendenz des Bewusstseins unterworfen werden soll. Mit Recht macht Volkelt geltend, dass in dem Natorpschen Gemeinschaftsbegriff keine Rede ist „von dem bleibenden Rechte des Unwillkürlichen und Dunkelbewussten im Menschen, von der Unschätzbarkeit und Unentbehrlichkeit der naiven Augenblicksregungen, des unüberlegten Zugreifens, des elementaren Ausbruchs und Aufschwungs." [1])

Es würde für die weniger auf die Einheit angelegten Individuen ein furchtbarer Zwang bedeuten, sich in dieser Weise in ein Gemeinschaftsleben einordnen zu müssen. Unmittelbarkeit, Kunst und künstlerische Betätigung, Impulsivität im Handeln würden verloren gehen, es würde eine Vernichtung des Lebens bedeuten. Auch würde in einem nach dem Natorpschen Rationalismus geordneten Gemeinschaftsleben eine gewisse Uniformität herrschen, bedingt durch die einzig zulässige Richtung auf Einheit und den Mangel an Gegensätzen. Während in dem Bergemannschen Gemeinschaftsbegriffe das materiale Moment überwiegt, das formale vernachlässigt wird, wird bei Natorp der formale Faktor über die inhaltliche Mannigfaltigkeit über Gebühr überspannt. Der Rationalismus verbindet sich naturgemäss mit einem Formalismus und dieser bedingt seinerseits wieder eine gewisse Leerheit und Langeweile. Das inhaltliche Moment tritt zurück, die Tugenden des Individual- und Gemeinschaftslebens erhalten ganz das Gepräge dieses Formalismus und berücksichtigen in keinerlei Weise die reiche Mannigfaltigkeit des Stoffes.

b) Der soziale Faktor bei Natorp in Hinsicht der Organisationen der Gemeinschaft und der durch sie ausgeübten pädagogischen Funktion.

Abgesehen von der inhaltlich-sozialen Seite spielt der soziale Faktor bei Natorp insofern eine wesentliche Rolle, als die Ge-

[1]) Volkelt, Eine Kantische Idealpädagogik. (Neue Jahrb. 3. Jahrg. II. Abt., sep. Teubner, Leipzig) Seite 106.

meinschaft in ihren verschiedenen Formen zur notwendigen Bedingung der Entfaltung und Entwickelung der in jedem Menschen potentiell angelegten, d. i. durch seine Bewusstseinsgesetzlichkeit gegebenen Menschheits- oder Kulturwerte wird. Diese Werte werden nicht in der Gemeinschaft erzeugt, so dass sie als ein dem Individuum fremdes Produkt der Gemeinschaft erscheinen, wie es bei Bergemann geschieht, sondern nur entwickelt. Die verschiedenen Formen der Gemeinschaft erscheinen als Mittel und somit im Dienste der Erfüllung der der Gemeinschaft gesetzten Zwecke; sie übernehmen eine pädagogisch-methodologische Funktion. Um diese Aufgabe der Gemeinschaft zu bezeichnen, bedient sich Natorp öfters einer etwas verschärften und nicht ganz eindeutigen Ausdrucksweise, die zu mancherlei Missverständnissen geführt hat. Der Einzelne wird „ohne die Gemeinschaft nicht Mensch". „Es ist gewiss, dass er dann (= ohne Gemeinschaft) zum Tier herabsinken, dass wenigstens die eigentümlich menschliche Anlage sich nur äusserst dürftig, nicht über die Stufe einer ausgebildeteren Sinnlichkeit hinaus in ihm entwickeln würde." Indem somit der Mensch als Vollmensch von der Gemeinschaft abhängig ist, gilt ihm der einzelne Mensch nur als „Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers" (S. 84), doch hätten ihn seine übrigen Ausführungen vor einer Identifikation mit den Anschauungen Bergemanns schützen sollen. [1])

Die Behauptung, dass der einzelne Mensch nur in der Gemeinschaft zu voller Entwickelung gelangt, ist bei Natorp keineswegs empirisch begründet und auf den Forschungen der modernen Völkerpsychologie aufgebaut,[2]) sondern deduktiv aus den ethisch-philosophischen Voraussetzungen seiner Sozialpädagogik gewonnen. Der Gemeinschaftsbegriff nach seiner sozial-inhaltlichen Seite und seiner pädagogisch-methodologischen Funktion steht

[1]) Kästner (Sozialpädagogik und Neuidealismus S. 23, vgl. auch S. 7 seq.) macht gegen Natorp geltend, dass der Mensch „mehr ist als Abstraktum, dass er in bloss sozialen Beziehungen und Leistungen nicht aufgeht", dass er für die Entwickelung eines Eigenwertes zu sorgen hat. Natorp und Bergemann gebrauchen die gleichen Worte, jedoch mit ganz anderem Sinne. Natorps Bezeichnung des Individuums als Abstraktion will lediglich die methodologische Funktion der Gemeinschaft zum Ausdruck bringen, nicht aber eine teleologische Absicht. Bergemann dagegen bezeichnet damit einerseits, dass die Gemeinschaft die Erzeugerin der Kulturwerte sei, andererseits ist auch noch das Werturteil darin enthalten, dass dem Individuum an sich kein Wert zukomme. Kästners Ausführungen haben somit Berechtigung gegen Bergemann, aber in keinerlei Weise gegen Natorp.

[2]) Wundt, Völkerpsychologie I, 1.

in einem innerlich begründeten Zusammenhange. Während von anderen Philosophen die Teleologie der Erziehung und die Darlegung der objektiven Gesetze, denen gemäss sich die Sittlichkeit im Bewusstsein aufbaut, der Ethik zugewiesen werden, erscheint dies für Natorp das „eigentliche zentrale Objekt der pädagogischen Forschung". Denn nach Darlegung der Art und Weise, wie sich in irgendeinem Bewusstseinsgebiete die Erkenntnis aus ihren ersten Elementen aufbaut, ist damit auch schon die Frage dem Prinzip nach gelöst, wie dieses Bewusstseinsgebiet entwickelt und gebildet werden kann. „Inhalt des gebildeten Willens ist nach unseren Ergebnissen das Leben in der Gemeinschaft gemäss ihren erkannten Gesetzen. Folglich muss auch das wesentliche Mittel der Willensbildung das Leben der Gemeinschaft gemäss ihren dargelegten Gesetzen sein."[1]) Natorps Deduktion der erzieherischen Funktion der Gemeinschaft ist nur verständlich aus seiner Ueberschätzung der objektiven Welten des Bewusstseins und der geringschätzigen Wertung der Psychologie.[2])

Die pädagogische Funktion der Gemeinschaft äussert sich auf jedem möglichen Gebiete der Bewusstseinsrichtungen. In seiner „Religion", ebenso in Platos Staat vertritt Natorp die Behauptung, dass die Bildung in intellektueller, sittlicher, ästhetischer und religiöser Hinsicht gleichermassen durch das Leben in einer Gemeinschaft bedingt sei, so dass sie also hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von der Gemeinschaft in Koordination erscheinen. In der „Sozialpädagogik" tritt eine Aenderung nach der Richtung ein, dass „vor allem" die Willensentwicklung in Abhängigkeit von der Gemeinschaft steht und dann die Wirkung der Gemeinschaft auf den Willen als die „primäre" erscheint. (S. 92.) Es findet also analog der Betonung der sittlichen Bewusstseinswelt eine voluntaristische Ausgestaltung auch in Hinsicht der pädagogischen Funktion der Gemeinschaft statt.

Auf dem Gebiete der theoretischen Vernunft gibt sich die Abhängigkeit des einzelnen von der Gemeinschaft schon auf der niedersten Stufe der Sinnlichkeit in der Bildung des Wahrnehmungsinhaltes zu erkennen und setzt sich fort bis zu der auch durch die theoretische Erkenntnis geforderten Entwickelung des Selbstbewusstseins. Da die Entfaltung desselben durch die praktische Vernunft infolge der rationalistischen Fassung des Sittlichen bei Natorp in viel erhöhterem Masse gefordert ist,

[1]) Archiv für systemat. Philosophie 1897, S. 49.
[2]) a. a. O. Ges. A. 213, 240, 273.

wird besonders die Entwickelung der Werte des praktischen Bewusstseins von der Gemeinschaft abhängig. Das Selbstbewusstsein kann nur in der Gemeinschaft entstehen, da es bedingt ist durch die Möglichkeit einer Selbstentgegensetzung, die allein in einer Vielheit schon zum Selbstbewusstsein gelangter Wesen, mithin in einer Gemeinschaft zustande kommen kann. „Nur im Wechselverhältnis von Bewusstsein zu Bewusstsein ist die Möglichkeit der Entwickelung des Selbstbewusstseins gegeben." (S. 82.) „Wie könnte ich mir selbst zum Du werden, wenn nicht erst ein Du mir gegenüberstände, in dem ich ein anderes Ich erkenne."(S. 91.)

In dieser pädagogischen Funktion der Gemeinschaft kommt das soziale Moment nach seiner formalen Seite insofern zur Geltung, als es die organisierte Gemeinschaft ist, welche erzieht.[1]) Somit wird den verschiedenen Formen der Gemeinschaft der bestimmende Einfluss in der Entwickelung der Menschheitswerte zugewiesen. Ihre Begründung findet die Anschauung Natorps in seinem Rationalismus. Da für Natorp als Massstab des Fortschrittes der Gemeinschaft die Entwickelung der Einheitstendenz des Bewusstseins gilt, in den Organisationsformen der Gemeinschaft diese aber ihre Verwirklichung erhält, indem ja Organisation nur „der kurz zusammenfassende Ausdruck jener Dreieinheit der Grundgesetze der Entwickelung in sozialtechnischer Hinsicht" ist (S. 197), so muss, weil für Natorp bei seiner Vernachlässigung des psychologischen Momentes der objektive Aufbau einer Bewusstseinswelt methodologisch-pädagogische Bedeutung erhält, den Formen der Gemeinschaft bestimmender Einfluss für die Entwickelung der Menschheitswerte zukommen.

Gegen dieses Abhängigkeitsverhältnis der Entwickelung des Individuums von der Gemeinschaft können nun auf dem Standpunkte der Natorpschen Voraussetzungen Bedenken erhoben werden. Zunächst sei der Einwand betrachtet, ob sich dieses Abhängigkeitsverhältnis mit der für das Individuum in Anspruch genommenen Spontaneität und Aktivität in Einklang bringen lässt. Von individueller Seite aus betrachtet erscheint nämlich das Individuum als das Ursprüngliche, Spontane, Schaffende, das die Bedingungen seiner produktiven Tätigkeit als in dem Einheitsgesetze des Bewusstseins wurzelnd in sich trägt. Auf der anderen Seite erscheint das Individuum in seiner Spontaneität ganz und gar durch die Gemeinschaft bedingt und könnte ausserhalb derselben sich in keinerlei Weise entfalten. Dieser schein-

[1]) vgl. S. 217, 219, Rlg. 11.

bare Widerspruch löst sich jedoch, wenn die Natorpschen Voraussetzungen in Betracht gezogen werden. Indem von dem neukantischen Standpunkte aus in Abhängigkeit von der Gesetzlichkeit des Bewusstseins alle Bewusstseinsobjekte sich befinden, erscheinen die Gemeinschaftsbeziehungen als Produkte des Bewusstseins und werden somit also durch die Spontaneïtät des Bewusstseins erzeugte Bedingungen seiner Selbstentwickelung.[1])

Doch ist nicht recht einzusehen, wie bei den Natorpschen Voraussetzungen der Mensch nur in der Gemeinschaft und zwar in der organisierten Gemeinschaft zur Entwickelung menschlicher Werte gelangen sollte, wie er nur dadurch zum Bewusstsein des letzten Grundes seines Wollens gelangen soll, wenn er an dem anderen bemerkt, „wie auf diesen letzten Grund sein Wollen zurückweist und aus ihm hervorgeht". (S. 93.) Wenn sich Selbstbewusstsein nur an anderem Selbstbewusstsein, also in der Gemeinschaft entwickeln kann, wie ist dann in dem ersten Menschen das Selbstbewusstsein entstanden? Doch nur ausserhalb der Gemeinschaft durch Spontaneïtät. Nach den Natorpschen Voraussetzungen ist eine solche spontane Entwickelung ohne die notwendige Bedingung der Gemeinschaft auch möglich. Wenn das Einheitsgesetz des Bewusstseins als die Grundbedingung in jedem Individuum potentiell vorhanden ist und sich an der gegebenen Mannigfaltigkeit des Stoffes der Empfindung betätigen kann, so ist nicht recht einzusehen, wie nicht das Individuum durch Eigenentwickelung ohne die Gemeinschaft lediglich durch Reflektion auf die Bewusstseinstatsachen zum Bewusstsein seiner Grundgesetzlichkeit kommen könnte. Kant ist von den gleichen oder ganz analogen Voraussetzungen auch nicht zur Forderung der Gemeinschaft als notwendiger Entwickelungsbedingung der Individuen a priori gekommen. Wenn Natorp gelegentlich behauptet, dass die aus dem Trieb den Willen erzeugende Konzentration „von einem jeden selbst" vollzogen werden muss, so gibt er zu, dass die Gemeinschaft zu dieser Entwickelung keine unbedingt notwendige Bedingung bildet, sondern ihr nur eine unterstützende Rolle zukommt, die gegebenen Falles auch in Wegfall kommen könnte. Natorps notwendiges Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft hätte nur dann Berechtigung, wenn erst durch die Gemeinschaft die Individuen Wesensbestimmtheiten erhielten, die ihnen im isolierten Zustande weder potentiell

[1]) vgl. Ges. A. 308 und Pestalozzis Sozialpädagogik in Reins Encyclop. Handbuch V 355 seq.

noch realiter zukommen. Dann wäre allerdings das Abhängigkeitsverhältnis so, dass der Gemeinschaft nicht bloss eine pädagogisch-entwickelnde Funktion, sondern eine Werte bildende Aufgabe zukommen würde. Natorps Sozialpädagogik zeigt von seinen Voraussetzungen aus eine Ueberschätzung der methodologischen Funktion der Gemeinschaft, die sich noch wesentlich steigert, wenn wir die Erfahrung zu Rate ziehen, da uns diese zahlreiche Beispiele bietet, dass sich wertvolle Individuen von höchstem Menschheitsgehalte entwickelt haben unter Bedingungen, die entweder alte schlechte Organisationsformen der Gemeinschaft oder gar keine solchen darstellten, dass somit die Behauptung Natorps, dass nur die organisierte Gemeinschaft erzieht, in Wirklichkeit nicht zu Recht besteht. Man muss sogar behaupten, dass oftmalig eine Aenderung bestehender Verhältnisse, eine Versittlichung unsittlicher Gemeinschaftsformen durch Individuen herbeigeführt worden ist, die in den unsittlichen Organisationsformen aufgewachsen und gerade durch diesen Gegensatz zu ihrer Persönlichkeit emporgewachsen sind. Ebenso wenig als bei einer vollkommen der praktischen Vernunft adäquat geordneten Gemeinschaftsorganisation sich alle Individuen vollkommen entsprechend einordnen würden, ebensowenig wird eine mangelhafte oder fehlende Organisation ganz und gar unfähig sein, sittliche Individuen zu erzeugen. Wie die Erfahrung lehrt, sind von den Organisationsformen, die Natorp nennt, einzelne erst spät entstanden bzw. erst in der Jetztzeit im Bilden begriffen. Und doch hat es früheren Zeiten nicht an sittlichen und sittlichsten Individuen gemangelt. Richtig an der Behauptung Natorps ist, dass die Organisationsformen der Gemeinschaft wichtig sind für die Entwickelung von Menschheitswerten in den Individuen, nicht aber, dass sie den ausschliesslich bedingenden Faktor dafür bilden. Natorp ist durch theoretische Konstruktion zu einer Behauptung gelangt, die der Erfahrung nicht völlig entspricht. Mit der Ueberschätzung der Gemeinschaft in ethisch-teleologischer Hinsicht verbindet sich somit eine in dieser begründete Ueberschätzung der Gemeinschaft in pädagogisch-methodologischer Beziehung.

c) Die pädagogische Ausgestaltung des sozial-inhaltlichen und -methodologischen Momentes der Natorpschen Sozialpädagogik.

Es sollen nun im folgenden die sich aus dem sozial-inhaltlichen und -methodologischen Faktor der Natorpschen

Sozialpädagogik ergebenden pädagogischen Folgerungen klargelegt werden.

1. Umfang der Erziehungstätigkeit.

Natorp betont in gleicher Weise wie Bergemann das Prinzip der Allgemeinheit der Bildung. Während jedoch Bergemann in Konsequenz seiner einseitig universalistischen Begründung in Wirklichkeit zu einer Negation seines Prinzips gelangt, verhält es sich bei Natorp entgegengesetzt.

Die soziale Forderung der Allgemeinheit der Erziehung, die ja schon von Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher usw. erhoben worden ist, wird von Natorp besonders in seiner „Religion" mit sittlicher Wärme und Begeisterung vertreten. Er fordert „die gleiche und gemeinsame Entfaltung aller menschlichen Kräfte im Menschen, in jedem, der Menschenantlitz trägt". (Rlg. 4.) Energisch tritt er einer Monopolisierung bzw. Kapitalisierung der Bildung entgegen, ihrer ausschliesslichen Zuweisung an eine wirtschaftlich begünstigte Minderheit. Das Bestreben der sozialen Pädagogik hat infolgedessen dahin zu gehen, dass die zurzeit bloss rechtlich bestehende Freiheit der Möglichkeit einer Bildung in eine reale sich verwandle. Natorp will sein Prinzip in der gleichen Weise auch auf das weibliche Geschlecht ausgedehnt wissen. (Ges. A. 108.) Natorps Prinzip der Allgemeinheit der Bildung vertritt einen Demokratismus in doppelter Hinsicht, einerseits indem er sein Prinzip in seiner vollsten Allgemeinheit angewendet wissen will, andererseits aber, indem es besonders die unteren Schichten der Bevölkerung sind, denen er mit seiner Forderung entgegenkommt und entgegenkommen will, da diesen sowohl das in ihrem Berufe dienliche Wissen als insbesondere das allgemein-menschliche Wissen abgeht. (Rlg. 7.) Doch verfallen weder Natorp noch Bergemann in die Parteidoktrin des Sozialdemokratismus, wie es Willmann[1]) Natorp zum Vorwurfe macht, da sie, wenn sie auch inhaltlich in ihren Forderungen damit öfters übereinstimmen, hinsichtlich der Begründung gänzlich davon abweichen.

Natorps Forderung der Allgemeinheit der Erziehung wurzelt in der Kontinuität des Bewusstseins, die in ihrer vereinheitlichenden

[1]) Willmann: Aus Hörsaal und Schulstube, 1904, Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik, 1899, Jahrb. d. V. f. w. P., vgl. dagegen Schulz, Heinrich, Sozialdemokratie und Schule, S. 14, Berlin, Vorwärts, welcher Natorps Ausführungen als auf ideologischer Grundlage ruhend von sich weist.

Tendenz die ganze Gemeinschaft umspannt und von ihr Verwirklichung der geistigen, insbesondere der sittlichen Werte fordert. Damit ist dann auch die sittliche Verpflichtung der Bildung aller Individuen gesetzt, damit sie der der Gemeinschaft und somit auch ihnen gestellten objektiv-sittlichen Aufgabe nachzukommen in der Lage sind. (S. 204, 212.) Da jedoch Natorp dem Individuum an sich einen Wert zuerkennt im Gegensatz zu Bergemann, ist in dieser sozialen Begründung ein individueller Faktor enthalten. Während daher Bergemann die nicht kulturförderungsfähigen Individuen besser aus der Welt geschafft wissen will, fordert Natorp für diese nicht bloss ebenfalls eine Anwendung des Prinzips der Allgemeinheit der Bildung, sondern verlangt zur Entfaltung der Menschheit in ihnen, dass das für sie aufzuwendende Mass der Sorgfalt geradezu indirekt proportional ihrer Befähigung sein soll. (S. 140.)

Indem aber die durch das Bewusstseinsgesetz geforderte Generalisation infolge der Mannigfaltigkeit des Stoffs der Empfindung zur Herstellung eines lückenlosen Zusammenhangs eine Berücksichtigung des Prinzips der Individualisation fordert, verbindet sich bei Natorp mit der demokratischen Forderung der Allgemeinheit der Bildung wie mit abweichender Begründung auch bei Bergemann ein individualistisch-aristokratisches Moment. Nicht jedem soll ein gleiches Mass der Bildung zukommen, sondern es soll in dieser Hinsicht eine Differenzierung eintreten. Als massgebender Faktor von der Elementarschule bis zur Universität bestimmt sich der Begriff der Leistung und Beanlagung. Der Eintritt von der niedern Schule in die höhere erfolgt „streng nach den Leistungen der Primärschule." (S. 236.) Die moderne Sozialpädagogik ist bestrebt, den Aufstieg zu den ferneren Stockwerken der höheren, einschliesslich der Hochschulbildung jedem allein nach dem Masse seiner Fähigkeit, nicht nach sonstigen äusseren Vorrechten" zu erschliessen. Die Auswahl nach dem Masse der Leistung schliesst somit eine Aussonderung der Besitz- und Standesverhältnisse der Eltern in sich in Bestimmung des Masses der Bildung, die den Kindern zuteil werden soll, und verlangt eine Beseitigung der hauptsächlich durch diese Rücksichten bestimmten Vorschulen und Einführung der allgemeinen Volksschule. Das Recht der Entscheidung des Besuches einer Schule fällt nicht der Familie zu, sondern der Gesellschaft, die durch die Schule diese Auswahl treffen lässt.

Natorp sucht diese Differenzierung nicht als quantitative, sondern qualitative zu charakterisieren, indem durch die Zu-

weisung an die verschiedenen Schulen nicht so sehr die Quantität als die Qualität der Leistung zum Ausdruck kommt. Die Befähigung für die studierten Berufe ist ihm qualitativ eine andere als für die übrigen, sie ist ihm nicht auch zugleich die „höhere“ [1]) Es liegt für Natorp nahe, die qualitative Gleichartigkeit der Arbeit der verschiedenen Berufe im höheren Grade zu betonen, da das Prinzip der Individualisation im Sinne einer Arbeitsteilung nach der einem jeden zustehenden Individualität der Leistung sich so stark geltend macht, dass dadurch die Idee der Gemeinschaftlichkeit etwas zurückgedrängt wird. Natorp will sogar zugunsten dieses individualistischen Prinzipes die Organisation der allgemeinen Volksschule modifizieren im Sinne des Mannheimer Schulsystems, wenn die Gemeinsamkeit die individuelle Beanlagung unterbinden sollte.[2])

Was die individualistische Ausgestaltung des Prinzipes der Allgemeinheit der Bildung betrifft, so würde eine durch die Gesellschaft getroffene einheitliche Regelung zwar dem Prinzipe der Gerechtigkeit genügen, aber andererseits der Freiheit und Selbständigkeit des Individuums zu wenig Spielraum geben und durch die Beseitigung aller misslichen und beengenden Verhältnisse der Entwicklung von Persönlichkeiten keinerlei Vorschub leisten. Auch wäre eine gerechte Durchführung des Prinzipes praktisch nicht recht möglich, da nach einem sechsjährigen gemeinschaftlichen Kursus die Fähigkeit des einzelnen wohl noch nicht in vollem Masse zur Geltung kommt, da es an einem sachlichen Masstabe fehlt, mithin dem subjektiven Elemente bei Beurteilung der Leistungen ein Spielraum gegeben ist und ferner die Entwicklung der Individuen eine sehr ungleich schnelle ist. Diese schon in einer ideal eingerichteten Gesellschaft bestehenden Bedenken würden in einer empirischen, von egoistischen Interessen durchsetzten Gesellschaft noch stark vermehrt werden. Wie würde sich ferner die Gesellschaft verhalten müssen, wenn intellektuelle und sittliche Bildung eine starke Kluft aufweisen? Würde nicht ein gewisser Intellektualismus einreissen, wenn die Schule höchster Gattung „nur die nach der theoretischen Seite Befähigtesten aufzunehmen“ hätte. (S. 236.) Natorp scheint ja hier allerdings einen gewissen Parallelismus von Intellekt- und Willensbildung infolge ihrer beiderseitigen Bedingtheit im Einheitsgesetze des Bewusstseins

[1]) Die Gefahren der Einheitsschule. Der Säemann S. 334.
[2]) ibidem S. 336.)

anzunehmen, welche Voraussetzung die Erfahrung aber nicht bestätigt.

Die wirtschaftlichen Voraussetzungen werden von Natorp einfach unberücksichtigt gelassen, so dass in dieser Hinsicht seine Forderungen etwas utopisch erscheinen. Auch hat er nicht alle Konsequenzen gezogen, wohl durch die Macht der Verhältnisse gezwungen. Wenn Natorp von der Volkshochschule als einer Organisationsstufe für „alle, die der gleichen bevorzugten äusseren Lage und Vorbildung nicht teilhaft sind" (S. 241), spricht als der Stufe der freien Selbsterziehung, so steht das in Widerspruch mit seinem Prinzip, da ja diesem gemäss diese Organisationsform nur für die ihrer Leistung nach nicht zum höchsten Studium qualifizierten Klassen Geltung haben könnte, nicht aber für solche, die in einer wirtschaftlich bedrängten Lage sind.

2. Die sozialen Organisationen in ihrer pädagogischen Bedeutung.

Da nach Natorp als oberstes Ziel der Gemeinschaft und somit auch der Erziehung eine rationale Ordnung der Zwecke erscheint, in der die Herrschaft des Bewusstseins zum Ausdruck gelangt, andererseits die organisierte Gemeinschaft erzieht, sind die erziehlich wirkenden Organisationsformen der Gemeinschaft so angeordnet, dass sie diesen rationalistischen Zweck der absoluten Vereinheitlichung zu erfüllen imstande sind. Diese Aufgabe wird einer Dreiheit von Organisationsformen zugewiesen, welche sich darstellen als Haus, Schule und freie Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen. Sie stehen im engsten Zusammenhang mit der Dreiheit der Aktivitätsstufen des Individuallebens und der Funktionen des Soziallebens. Während jedoch diese in einem objektiv begründeten Verhältnisse zu einander stehen und danach ihre Rangordnung bemessen (S. 105), verwandelt sich hinsichtlich der Organisationsformen dieses objektive Verhältnis zugleich in ein zeitliches der Aufeinanderfolge.[1]) Der Familie kommt als der einfachsten Sozialorganisation die Pflege des Trieblebens zu, der sinnlichen Verhältnisse, von denen als den einfachsten Gestaltungen des Bewusstseins der Ausgangspunkt genommen werden müsse. Auf dieser Stufe herrscht noch Einheit in der Bildung des

[1]) Vgl. Archiv für system. Philosophie 1897, S. 50.

Wollens und Vorstellens. Natorp nimmt hinsichtlich der Organisationsstufe der Familie eine vermittelnde Haltung ein. Während Bergemann an der Familie in ihrer jetzigen Ausgestaltung mit Begeisterung festhält, moderne Strömungen im Gegensatz dazu auf eine Auflösung der Familie überhaupt hinarbeiten, will Natorp die Familie als unterste Organisationsstufe erhalten wissen, da eine Beseitigung derselben ein Ueberwiegen der generalisierenden Tendenz und eine Vernachlässigung des in der Pflege des Trieblebens zum Ausdruck gelangenden individuellen Faktors bedeuten würde (S. 221), mithin die Verwirklichung des Sittlichen in Frage gestellt wäre; doch hält er eine Veränderung ihrer Form für notwendig und sucht „eine Wiederherstellung des häuslichen Lebens des Arbeiters selbst" (S. 222) in selbstgeschaffenen Familienverbänden zu finden, welchen „die gemeinschaftliche Sorge" um die Erziehung der Kinder zufallen soll. In dieser Fassung der Organisationsstufe der Familie macht sich ein gewisser Anti-Individualismus Natorps geltend. Die Familie in ihrer zurzeit noch der Mehrheit nach bestehenden Form gilt ihm zu „starr individualistisch" (S. 223), die nicht in dieser Abgeschlossenheit verharrenden Familienverbände würden zwar auch noch das individuelle Moment berücksichtigen, aber doch mehr nach der typisch-uniformen Seite hinneigen. Natorp übersieht hier ferner, dass die ohne pädagogische Ausbildung ihren Erzieherberuf ausübenden Eltern zur Erziehung der eigenen Kinder wohl befähigt sein mögen, da sie mit diesen durch Liebe, Interesse, Verständnis für ihre Eigenart verbunden sind, dass aber für die Leitung fremder Kinder nicht diese Voraussetzungen in der gleichen oder auch nur annähernden Weise vorhanden sind, somit sich wohl in den meisten Fällen berufsmässige Erzieher empfehlen dürften, soweit ein Ersatz der Familie notwendig würde.

Als zweite notwendige Organisationsstufe bestimmt sich die Schule. Ihre Berechtigung liegt nicht nach der didaktischen, sondern der erziehlichen Seite. Entsprechend der Aktivitätsstufe des Individuallebens bezw. der regierenden Funktion der Gemeinschaft erweist sich als ihre Aufgabe die Erhebung des Menschen von der Stufe des Trieblebens zu der der willentlichen Regelung. Da sich die Stufe des Willens charakterisiert durch beginnende Vereinheitlichung, hat die Schule diesen formalen Faktor zum Bewusstsein zu bringen und in ihrer ganzen Organisation auf diesen Zweck hinzuarbeiten. In diesem Punkte unterscheidet sich ihre Arbeit qualitativ von der der Familie,

in welcher bei der Pflege des Trieblebens auch schon Vereinheitlichung herrschen mag, jedoch nicht zum „ausdrücklichen Bewusstwerden“ (S. 231) gelangen soll. Dieser Forderung kommt nun die Schule in doppelter Hinsicht nach. Einmal ist die Schule eine Organisation, in der alles seine vollkommene Regelung findet, so dass durch Einleben in einen derartigen Organismus dem Kinde „der Geist der Regel und der Ordnung“ (S. 229) eingepflanzt wird. Andererseits erreicht die Schule ihren Zweck durch die Pflege des Vorstellungslebens, die ihr vor allem zukommt. Da sich die Intellektbildung in der Unterordnung des Stoffes der Empfindung unter die logischen Gesetze betätigt, wird durch sie die gemäss der intellektualistischen Willenstheorie Natorps, auch den Willen charakterisierende Vereinheitlichung zum Bewusstsein gebracht und zugleich betätigt, indem das richtige Denken ein Denken-Wollen nach den logischen Gesetzen einschliesst. Somit wird die didaktische Funktion der Schule nicht als solche gewertet, wie es Bergemann tut, sondern vielmehr in ihrer erzieherischen Bedeutung gewürdigt. Indem Natorp somit die Intellektbildung als Mittel, wenn auch nicht als ausschliessliches, der Willensbildung betrachtet, kommt er dem erziehenden Unterrichte Herbarts nahe. Doch unterscheidet er sich von diesem — abgesehen davon, dass bei ihm die Intellektbildung nur einen erziehlichen Faktor bildet — prinzipiell dadurch, dass das willensbildende Moment des Unterrichtes nicht wie bei Herbart in der materialen Seite des Unterrichtes wurzelt, da ja der Wille nicht im Vorstellungsleben entspringt, sondern im formalen Elemente, in der Erkennen und Wollen bedingenden Einheit des Bewusstseins. Natorp legt somit im Gegensatz zu Bergemann keinerlei Nachdruck auf ein durch die Schule bezwecktes Zusammengehörigkeitsgefühl; es erscheint ihm von seinem rationalistischen Standpunkte als von untergeordneter Bedeutung.

Die Forderungen der Allgemeinheit der Bildung finden auf dieser Organisationsstufe ihre Erfüllung in der Nationalschule. Diese umfasst in einem sechsjährigen Bildungskursus, der allgemeinen Volksschule, sämtliche Kinder. In der zweiten Periode vom 12. bis 18. Jahre tritt eine Teilung ein in die Schulen der studierten und gewerblichen Berufe. Zwar lässt Natorp für die ersteren die Mannigfaltigkeit der heutigen Schulen gelten, will jedoch dem neuhumanistischen Gymnasium, für das er allerdings einen gleich intensiven Ausbau nach der mathematisch-physikalischen Seite fordert, eine Ausnahmestellung eingeräumt wissen,

da es als die Schule „höchster Gattung“ gelten soll. (S. 236.) Für die gewerblichen Berufe soll auch eine 6jährige Fachbildung mit Allgemeinbildung vorgesehen werden.

Als dritte Organisationsstufe erweist sich die der freien Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen. Diese ist gefordert durch die vom sittlichen Standpunkte aus erwachsende Notwendigkeit der Erhebung des Menschen zur Bewusstheit der reinen Vernunftidee als des die Gemeinschaft bedingenden Faktors und in der Gemeinschaft zu realisierenden höchsten Zweckes. In dieser Stufe kommt somit so recht eigentlich das Moment der Gemeinschaft zur Geltung. Indem sich nun die Idee als ein in der Erfahrung keine adäquate Vollendung findender Vereinheitlichungsprozess darstellt, muss auf dieser Stufe „das Bewusstsein des unbegrenzt möglichen Fortschritts in jeder Richtung humaner Bildung“ (S. 240.) als eine in der Idee wurzelnde Forderung zur Anerkennung gelangen. Dieser Aufgabe glaubt Natorp auf doppelte Weise nachkommen zu können. Er empfiehlt einen im Sinne unserer Hochschulen organisierten Unterrichtsbetrieb für die Allgemeinheit auf der Basis freier Bildungstätigkeit, wie er durch die moderne University-extension-Bewegung angestrebt wird. Doch will Natorp im Gegensatz zu Bergemann und den modernen Bestrebungen keine Popularisation der Wissenschaften, da es ihm ja nicht um den materialen Faktor der Wissensbereicherung, sondern um den formalen des Bewusstwerdens und der Herrschaft des Selbstbewusstseins zu tun ist. Natorp will daher anstatt der Popularisation mit ihrem Autoritätscharakter freien, wissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb, da nur ein solcher imstande ist, zur Wahrhaftigkeit und somit zur Idee zu führen. Abgesehen von dieser auf didaktischem Wege erreichten Vernunftbildung schlägt Natorp noch ein geordnetes „Zusammenleben in ländlicher Stille“ (S. 244) vor. Doch zweifelt er selbst an der Möglichkeit der Erfüllung dieser Forderung und beschränkt sich infolgedessen auf eine möglichst enge Verbindung der Bildungstätigkeit mit der Sorge um das leibliche Wohl der arbeitenden Klassen.

Die Aufgabe der Organisation dieser oben charakterisierten erziehenden Organisationen und die Herstellung eines Uebergewichtes der bildenden über die wirtschaftlich-rechtliche Funktion fällt dem Staate zu als der „am umfassendsten und ohne Nebenabsichten den Gesamtaufgaben menschlicher Kultur“ (Rlg. 2) zugewandte Organisation. Der Staat hat für eine Beschränkung der die Familienerziehung gefährdenden wirtschaftlichen Ver-

hältnisse Sorge zu tragen (S. 223), hat die Nationalschule und die nationale Ausgestaltung der freien Bildungsgemeinschaften für die Erwachsenen (S. 241) zu organisieren. In dem darin zum Ausdruck gelangenden Dienste des Staates für die Idee beruht die sozialpädagogische Aufgabe des Staates. Natorp findet sich damit in Uebereinstimmung mit Plato, von dem er sich jedoch darin unterscheidet, dass Plato in seinem aristokratischen Denken seine Theorie nur auf die φύλακες angewendet wissen will, Natorp aber in demokratischer Weise dem ganzen Volke seine Aufmerksamkeit widmet. Auch wird bei Plato den wirtschaftlich-politischen Faktoren eine zu verächtliche Rolle zuerteilt. (Ges. A. 28.) In dieser Sorge für die Realisation der Idee beruht allein die Berechtigung des Staates und wenn auch aus dem Triebe der Selbsterhaltung erwachsen und sich als Wirtschaftsgemeinschaft betätigend, muss er sich doch allmählich aus dem ihm anhaftenden Zwange zur Freiheit und zur Erfüllung seiner höchsten Aufgabe erheben (vgl. Ges. A. 3, 6). Erweist sich Natorps Sozialpädagogik als Staatspädagogik, da dem Staate die höchste Organisation des Erziehungs- und Bildungswesens zukommt, so ist doch damit keine Auslieferung des Individuums an den empirischen Staat oder an einen selbstische Interessen verfolgenden Staat gegeben. (vgl. S. 205, 116, 207, Ges. A. 3.)

Gleichwohl würde eine derartige Zentralisation des Erziehungswesens bei einer Durchführung der Natorpschen Ideen infolge der Unvollkommenheiten der oft von einseitigen Parteiinteressen geleiteten empirischen Staaten nicht als wünschenswert erscheinen, da kein dezentralisierendes Moment gegeben, das der Zentralisation, falls sie im selbstischen Sinne durchgeführt wird, entgegenwirken könnte. Die Zentralisation selbst, gegen die sich vom individuellen Standpunkte aus mannigfachste Bedenken erheben, wurzelt in dem Rationalismus Natorps, da als Hauptaufgabe der Gemeinschaft nur ein Zweck: die durchgängige Vereinheitlichung des ganzen Lebens erscheint. Bei einer Negation dieses Zweckes als des ausschliesslichen Zweckes der Gemeinschaft fällt auch diese Zentralisation.

Was die Dreiheit der erziehenden Organisationen betrifft, so erscheinen hier Natorps Trennungen als etwas gewaltsam, da sich das objektiv-logische Verhältnis eben nicht ohne weiteres in ein zeitliches verwandeln lässt. Zwar will Natorp nicht an einer solch strengen Diskontinuität festhalten, dass nicht beispielsweise schon auf der Stufe der Familienerziehung eine gewisse

willentliche Regelung eintreten könnte. (S. 218.) Doch ist nicht einzusehen, warum Regel und Ordnung in der Familie „nicht zu ausdrücklichem Bewusstsein“ (S. 231) kommen soll; warum andererseits in der Schule nicht auch innerhalb gewisser Grenzen familienhafter Geist herrschen, sondern alles der kalten willentlichen Regelung unterworfen werden soll, warum der Familie auch noch in späteren Zeiten bloss die Pflege des Trieblebens verbleiben soll und ihr nicht im höheren Alter des Kindes auch noch andere Aufgaben erwachsen. Natorps Sozialpädagogik erscheint hier doch als etwas wirklichkeitsfremd aus Liebe zur Konstruktion und einem gewissen Formalismus, indem er eben als Masstab der Entwickelung nur einen formalen, keinen inhaltlichen Faktor kennt. In Wirklichkeit werden sich sämtliche drei Organisationsformen allerdings in verschiedenem Grade an der Pflege der formalen Bedingungen des Sittlichen betätigen, jedoch an verschiedenem Stoffe.

3. Die innerhalb der sozialen Organisationsstufen ausgeübte soziale Erziehung nach der formalen und materialen Seite.

Hinsichtlich der Form und des Stoffes der innerhalb der sozialen Organisationen ausgeübten Willensbildung machen sich wiederum die beiden Richtungen des ethischen Gemeinschaftsbegriffes geltend, da ja der Ethik die entscheidende, der Psychologie eine untergeordnete Rolle zukommt: auf der einen Seite Aktualität, Spontaneïtät, nach der anderen Richtung eine rationalistische Ausgestaltung.

α) Die Willensbildung nach der Richtung der Aktualität und Spontaneïtät.

Die Form der erzieherischen Wirksamkeit der verschiedenen Organisationsstufen äussert sich als unmittelbares Einleben in die verschiedenen Formen der Gemeinschaft und als Lehre. Von diesen beiden Faktoren überwiegt weitaus der erstere, was insbesondere in der „Religion“ zum Ausdruck gelangt. Hier identifiziert sich beinahe für Natorp Erziehung mit der „unmittelbaren Einlebung in die sittlichen Lebensordnungen, in die sittlichen Formen menschlicher Gemeinschaft“. (Rlg. 11.) Der Lehre wird eine ganz untergeordnete Rolle zugewiesen. Eine ursprüngliche

Begründung des Sittlichen durch Lehre ist ausgeschlossen, sie könne nur das aussprechen und zu klarem Bewusstsein bringen, wozu das Leben in den sittlichen Gemeinschaften geführt hat. (Rlg. 91.) Zur Sittlichkeit kann „allein die volle Teilnahme an einem bereits sittlich geordneten Gemeinschaftsleben" führen. (Rlg. 11.) Das unmittelbare Einleben in die verschiedenen Organisationsformen behauptet auch in der Sozialpädagogik den ersten Rang. (S. 229, 323, 332, 340.) Die sittliche Lehre hat sich ganz auf der Basis des geordneten Gemeinschaftslebens zu bewegen und von ihm ihren Ausgangspunkt zu nehmen. Sie ist anfangs nur die „wörtliche Erklärung" des in der Gemeinschaft Erlebten und hat sich auch später immer noch darauf zurückzubeziehen. Sie hat „gleichsam das Fazit zu ziehen". (S. 337.) Geschichte ist nur auf dem Grunde eines geordneten Gemeinschaftslebens möglich (S. 322 seq.);[1]) doch wird in der „Sozialpädagogik"[2]) der Lehre ein einigermassen grösserer Umfangskreis und auch grössere Wirksamkeit zugeschrieben als in der „Religion".

Das Einleben in die verschiedenen Organisationsformen der Gemeinschaft hat nun bei Natorp nicht gefühlsmässigen oder mechanisch-passiven Charakter. (Ges. A. 274.) Es bedeutet ihm das gemeinschaftliche „Tun", kraftvolle Betätigung im Sinne des jeder Organisationsstufe gesetzten Zweckes, ein auf Selbständigkeit abzielendes und in der Selbständigkeit wurzelndes Schaffen. Durch diesen Aktualitätscharakter der Form der durch die Gemeinschaft ausgeübten Erziehung gewinnt Natorp eine nahe Beziehung zum Begriff der Arbeit als der bewussten Gestaltung eines Werkes. (vgl. S. 150 seq.) Indem nun der Organisationsstufe der Familie die Pflege des Trieblebens zukommt, gestaltet sich in dieser Sorge für die Sinnlichkeit die Bildung durch Arbeit zur physischen Arbeitsbildung. Diese wird ihm mit Pestalozzi die Grundlage der Sittlichkeit und Intellektbildung jeglicher bildenden Gemeinschaft überhaupt, und in ihr sollen zunächst die höheren Triebkräfte entfaltet werden. (Ges. A. 316.)[3]) Im freien Spiele und allmählich daraus entstehender zweckbewusster Tätigkeit soll das gesamte Triebleben des Kindes geweckt werden. Diese Arbeit soll auch teilweise wenigstens im Sinne Fröbels einen systematischen Ausbau erhalten. (S. 226, 276.) Auch auf

[1]) vgl. ferner S. 250, 332, 340.
[2]) S. 267, 337/8, 333, vgl. Rlg. 89, 93.
[3]) vgl. Ges. A. 91, 93, 316. Die Wertschätzung Natorps für die physische Arbeitsbildung bei Pestalozzi.

den späteren Organisationsstufen soll die Bildung nicht gänzlich von der physischen Arbeitsbildung losgelöst werden, sondern engen Zusammenhang damit bewahren, wie ja auch die Reinheit des Trieblebens zur reifen Sittlichkeit gehört. In der Arbeitsgemeinschaft der Familie liegt ihr erziehender Charakter, in dem „Tun der Eltern für die Kinder, der Kinder für die Eltern und für einander". (Rlg. 13.) Durch gemeinsames Tun kann am besten eine durch Affekte zerrissene Gemeinschaft wieder hergestellt werden. (S. 279.)

Die Schule gestaltet sich zu einer Arbeitsschule mit einer viel höheren Betonung der Selbständigkeit und Spontaneität als es auf der Stufe der Familie möglich ist. Betätigung des eigenen selbständigen Wollens und Verständnis für die betätigte Selbstständigkeit des Wollens anderer, ein durch solches Miteinanderwollen erzeugter Gemeingeist soll die Erziehungsform der Schule sein (S. 252). Der Autoritätscharakter soll möglichst zurücktreten, an seine Stelle soll Entwicklung des Selbsturteils, der Selbsteinsicht treten (S. 261). In der gleichen Weise soll die alte Lernschule ausgemerzt werden, da die Bildung des Verstandes nur insoweit zur Willensbildung beiträgt als sie die Selbstständigkeit in Anspruch nimmt. Der „wenn noch so begrenzte Einblick in die Erforschung der Tatsachen und gesetzlichen Zusammenhänge, nicht die Mitteilung davon und deren gläubige Hinnahme" (S. 316) macht den Unterricht wertvoll. Diese starke Betonung des Selbständigkeitsprinzipes ist bedingt in der idealistischen Grundlage der Natorpschen Ausführungen, der gemäss der Unterricht nur eine Verdeutlichung des selbst Geschaffenen und Erweiterung desselben bezwecken kann. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte, in dem dieses Moment ganz besonders zur Geltung kommt, hat es in der Jetztzeit schon vielfache Verwirklichung gefunden. Natorp will es jedoch in allen Unterrichtsfächern durchgeführt wissen. So schliesst es sich im Deutschunterrichte den modernen Bestrebungen an; das Dichterische ist ihm als „Erlebtes" zu überliefern, der Aufsatz soll von „produktiver Darstellung" sein, nicht bloss Reproduktion. Namentlich betont er aber das Prinzip der selbstdenkenden Arbeit im Geschichtsunterrichte gegenüber dem erzählenden Charakter desselben bei Willmann und den andern Herbartianern.[1]) In der gleichen Weise kommt sein Prinzip zur Geltung hinsichtlich des Kulturgebietes des Ästhetischen und Religiösen. Er verlangt hier

[1]) Vgl. S. 317 seq.

ästhetische Betätigung des Zöglings (S. 354), denkendes gemeinsames Erarbeiten der religiösen Begriffe ohne irgend einen Zwang sich für oder gegen eine bestimmte Konfession entscheiden zu müssen. Dieses bleibt der Selbständigkeit des Zöglings überlassen (S. 383).

Auf der dritten Organisationsstufe gestaltet sich die Form der Willenserziehung als eine mit Bewusstheit auf die Vernunft bezogene Arbeitsgemeinschaft. Das Moment der Selbständigkeit tritt hier naturgemäss am stärksten hervor. Durch die Erfahrung, wie der Wille des andern selbständig ist und sich in seiner Selbstständigkeit auf das Urgesetz des Bewusstseins zurückbezieht, wird das eigene Bewusstsein und die eigene Selbsttätigkeit in Bewegung gesetzt. Natorp betont daher auf dieser Stufe die selbständige Regelung und Sorge der wirtschaftlichen, politischen usw. Bewegungen der arbeitenden Klassen (S. 244), das Wissenschaftlichkeitsprinzip in den Bestrebungen der Volkshochschule[1]) usw.

Als gemeinsames selbständiges Tun erweist sich somit der gesamte formale Gang der Willensbildung innerhalb der Organisationsstufen. In methodologischer Hinsicht lässt jeder einzelne Akt wieder drei Stufen erkennen: Vortun, Mittun, Nachtun in Analogie der drei Stufen der Erkenntnisbildung (S. 253).

Durch sein Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gelangt Natorp zu einer nahen Beziehung der Pädagogik der Gegenwart, die das Schöpferische und Selbsttätige im Kinde oftmals im Übermasse betont. Natorp hat dieses Problem in seine Tiefen verfolgt und ihm nicht in äusserlichem Sinne Raum gegeben. Durch sein Prinzip der Spontaneität wird er allerdings manchmal auch zu einem Optimismus verleitet, den die Erfahrung keineswegs rechtfertigt (vgl. S. 284, 286).

β) Natorps Rationalismus in Hinsicht der Willensbildung.

Als negative Seite des Rationalismus macht sich ein Anti-Emotionalismus geltend. Natorp drückt sich über die erzieherische Bedeutung des Gefühlsfaktors nicht bloss in der Weise aus, dass er ihm eine geringe erzieherische Wirkung beimisst, sondern er bezeichnet seine Wirkung oft als direkt schädlich. Somit hat innerhalb der in den Sozialorganisationen ausgeübten pädagogischen Strafjustiz, in Lob und Tadel, Lohn

[1]) Zur Frage der Volkshochschulkurse S. 7.

und Strafe, im Gegensatz zu den Anschauungen fast aller Erziehungstheoretiker der Gefühlsfaktor auszuscheiden. (S. 262.) Auch in der unterrichtlichen Tätigkeit wird er beiseite geschoben. Auf Seite des Lehrers hat jegliche pathetische Darstellung des Unterrichtsstoffes auch in den mehr dazu geeigneten Fächern z. B. Geschichte zurückzutreten. Natorp polemisiert heftigst dagegen, dass im Geschichtsunterrichte „die Begeisterung des Lehrers, die Lehrerpersönlichkeit und die lebenswarme Schilderung" stark hervortrete. (S. 319). Er spricht von den „kleinen Mitteln der Gefühlserregung" (Ges. A. 266) und glaubt, daß der Knabe überhaupt den Ausbruch des Gefühls bei einem gesetzten Manne nicht „sonderlich schön" finde und der Lehrer „vor all dem Pathos" eher zurückschrecken soll. (S. 326). Ebensowenig wie er im Unterrichte durch das Gefühl auf den Zögling einwirken will, ebensowenig will er unmittelbar aufs Gefühl wirken. Es kann nicht Zweck und Aufgabe des Unterrichtes sein, unmittelbar „Gesinnung" hervorzubringen und es dürfen nicht im Sinne der Herbartianer ganze Unterrichtsfächer zu Gesinnungsstoffen gestempelt werden (S. 302). Natorp verwirft daher auch die epische Darstellung des Geschichtsunterrichtes. Nur ganz sekundär darf der Gefühlsfaktor einigermassen berücksichtigt werden. (S. 302, 319.) Eine Gefühlsbegeisterung und -wirkung auf Kosten der Wahrheit gegen die Sache wird von Natorp allerdings mit Recht aufs schärfste verurteilt. (S. 325.)

Die positive Seite dieses Rationalismus kommt in einer starken Betonung des Sachlichkeitscharakters zur Geltung. Von den Erziehungsmitteln der pädagogischen Strafjustiz bleibt als einziges Mittel, dem eine erzieherische Wirksamkeit zugeschrieben wird, die von der Sache auf den Zögling ausgehende Einwirkung. „Die Sache teilt Lob und Lohn, Tadel und Strafe aus mit einer unerbittlichen Gerechtigkeit, wie der gerechteste Erzieher es nicht vermag; er bescheide sich also, allein die Sache reden zu lassen." (S. 263.) Vonseiten des Erziehers darf nur die Bestätigung des Tatsachenbestandes hinzutreten. Denn wenn das Kind den durch die Sache erteilten Bescheid versteht, erscheint jede weitere Zutat als überflüssig, bei Nichtverstehen des sachlichen Urteils wird durch jede hinzutretende Strafe Trotz erzeugt und somit die gegenteilige erzieherische Wirkung erzielt. „Die unerbittliche Klarstellung: das ist recht getan, das verkehrt und die daraus erfolgende Pflicht, das Verfehlte zu bessern, im Rechten fortzuschreiten, muss an sich genügen." (S. 263.) Natorp verfällt hier in den ethischen Intellektualismus, dass die Einsicht in die

Forderungen des Gegenstandes zur Bestimmung unseres Wollens hinreichend sei und es nicht mächtiger Triebfedern in Form von Gefühlen bedürfe. Dass aber selbst die durch die Sache ausgelösten intellektuellen Gefühle sich insbesondere am Anfange der Erziehung als zu schwach erweisen, ist eine der pädagogischen Praxis wohlbekannte Tatsache. Die Bestimmung unserer Handlungen durch die Sache muss Endziel der Erziehung sein, kann aber nimmermehr an ihren Anfang gestellt werden.

Der gleiche Sachlichkeitscharakter und Intellektualismus findet sich in der methodologischen Ausgestaltung der Unterrichtsstoffe und in ihrer Wertung als willensbildende Faktoren. Da nach den rationalistischen Voraussetzungen Natorps dem Bewusstseinsgesetze alles untergeordnet ist, so muss sich ihm in seinem Dreischritte das gesamte Denken und der Gang des Unterrichtes anbequemen. Im Gegensatze zu der Herbartischen psychologischen Begründung der methodologischen Behandlung der Unterrichtsfächer kommt Natorp in noch ausgeprägterer Weise wie Sallwürk [1]) zu einer rein logischen.[2]) Als Zweck des Unterrichtes gilt ihm in erster Linie nur „klare Begriffe und gegründetes Urteil." (S. 319.) Auch in der Geschichte kommt es auf Begriffe an. (S. 326.) Nur durch Begriffsbildung vermag die Verstandesbildung willensbildend zu wirken, da in dieser die Gesetzlichkeit des Bewusstseins in der für die theoretische Vernunft möglichen und zulässigen Weise seine Ausgestaltung findet, Willensbildung aber nach Natorp nur insoferne stattfindet, als eben das Grundgesetz des Bewusstseins zur Entwicklung gelangt. „Je reiner die Verstandesbildung ihre Eigenart bewahrt, um so reiner vermag sie zur Willensbildung beizutragen." (S. 303.) Während Bergemanns Intellektualismus infolge der objektiven Fundierung materialen Charakters ist, ist Natorps Intellektualismus wegen der subjektiv-rationalistischen Begründung formaler Natur. Durch Anwendung seines Prinzipes gelangt Natorp zu Folgerungen, die nur auf Grund dieser ihrer deduktiven Grundlage verständlich sind. Als höchst willensbildende Fächer erscheinen sowohl Mathematik als auch mathematische Naturwissenschaft, indem diese „den Charakter des Intellektuellen am reinsten darstellen." (S. 311.) Da der Charakter des Logischen unter den sprachlichen Fächern vornehmlich in

[1]) Sallwürk E. v. Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1901.

[2]) Vgl. S. 256. Ges. A. Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre. 387 seq.

der auf die formale Gesetzlichkeit gerichteten Grammatik zutage tritt, kommt dieser insoweit ein Anteil an der Willensbildung zu. Allerdings geht Natorp nicht so weit, zu behaupten, dass die Grammatik unter den sprachlichen Fächern am höchsten willensbildend sei, da in dem wirklichen Sprachunterrichte ja das ästhetische, intellektuelle und ethische Moment zu einer Einheit verschmolzen sind, mithin in ihrer Gesamtheit auf die Bildung des Willens einwirken. (S. 313.) Im Gegensatz zu den Anschauungen der Herbartianer bemisst sich der Beitrag des Geschichtsunterrichtes an der Willensbildung nach dem Masse der in ihm erfolgten Begriffsbildung. Ausserdem erfährt der Geschichtsunterricht auch inhaltlich noch eine rationalistische Ausgestaltung, indem Geschichte nicht rein naturalistisch gefasst wird, sondern in Beziehung auf die Einheit des Bewusstseins unter Geschichte nur „eine in ideeller Einheit begriffene Folge gemeinschaftlicher Erlebnisse" verstanden wird. (S. 321.) Den meisten Einfluss unter den Unterrichtsfächern hat jedoch die Philosophie auf die Willensbildung, da in ihr die für die Sittlichkeit grundlegende Idee der letzten Einheit ihre bewusste deutlichste Ausgestaltung nach der theoretischen Seite erhält. Mithin fordert Natorp einen philosophisch-ethischen Unterricht und im Gegensatze zu Bergemann philosophische Ethik als einen „Hauptgegenstand" allgemeiner Volksbelehrung in den Volkshochschulkursen. (S. 340.)

Schliesslich ist auch noch die Möglichkeit einer erzieherischen Einwirkung durch die religiöse und ästhetische Bildung rational bedingt und diese kommt ihnen in dem Masse zu, als sie in der ihnen eigentümlichen Weise das Gesetz der obersten Einheit zum Bewusstsein bringen, welches sie in einer Dreiheit von Stufen analog den Aktivitätsstufen der Willensbildung zu erreichen versuchen. (S. 357, 360, 387.)

IV.

Zusammenfassende Schlussbemerkungen.

Bergemann und Natorp weisen somit in ihren sozialpädagogischen Anschauungen bei weitgehender Verschiedenheit doch auch manche Uebereinstimmung, besonders in ihren Forderungen, auf.

Was die Form der Darstellung noch betrifft, so zeigt Bergemanns Sozialpädagogik einen durchwegs gefühlsmässigen Hintergrund. Dieser äussert sich in der oft affektvollen Sprache, in den seine Darlegungen öfters durchbrechenden Gefühlsausbrüchen, der dadurch bewirkten Systemlosigkeit im System, in der gereizten Sprache und Polemik gegen seine Gegner, denen er oft nicht volle Gerechtigkeit angedeihen lässt[1]); darin begründet sind sein oft unversöhnlicher Ton, sein Radikalismus, seine Uebertreibungen und Uebersteigerungen, sein Dogmatismus, der für alle metaphysischen Fragen abgeschlossene Antworten hat und trotz ihrer bloss subjektiven Fundierung allgemeine Anerkennung von Seite der andern verlangt, die mehrfachen Widersprüche und Inkonsequenzen, das Aphorismenhafte der Darstellung, die oft auf eine Begründung und tiefgehende Abwägung nach den verschiedenen Seiten verzichtet und an Stelle einer Begründung zu überreden sucht; es ist eine Pädagogik voll individueller und individuellster Züge, die unter dem Deckmantel der Objektivität entgegentreten. Als Korrelat dazu zeigt sich auf der andern Seite eine aus dem Innersten dringende Ueberzeugung von der Wahrheit seiner Sache, eine Liebe und Begeisterung für dieselbe, verbunden mit einer lebensvollen, konkreten Darstellung, die ins Einzelne und Kleine gehend Nähe der Sache atmet und die mehr abstrakten, philosophischen Probleme nur mehr eingestreut und andeutungsweise behandelt, und durch seine Begeisterung für die Sache vermag er begeisternd und anregend auf andere zu wirken.

[1]) Soziale Pädag. in D. Sch. 1899. S. 261. Soziale Pädag. in Leip. Lehr. VI, 199. S. 265, 490.

Im Gegensatze dazu zeigt die Natorpsche Sozialpädagogik ihrer Form nach das Gepräge eines strengen, festgefügten Gedankengebäudes, ohne Widersprüche, alles in einander greifend, von einfachen antiken Massen und unerbittlicher logischer Strenge. Es ist ein einheitlicher Guss, von Vornehmheit, Einfachheit und Monumentalität des Gedankenaufbaues, der alles Ueberflüssige beiseite lässt, praktisch-pädagogisches Detail in spärlichster Weise nur berührt, dadurch allerdings öfters in den Fehler der Konstruktion verfällt und der Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit nicht gerecht wird. Dieser Umstand, verbunden mit der Abstraktheit seiner Gedanken und seiner Sprache, liess Natorp insbesondere in der ersten Zeit in der pädagogischen Welt wenig Anhänger finden, so dass hier Bergemanns Einfluss im sozialinteressierten pädagogischen Kreise überragte.

Bergemanns und Natorps Bedeutung besteht hauptsächlich darin, dass sie im Gegensatze zu der herrschenden einseitig individualistischen Betrachtung in der Pädagogik dem sozialen Momente in umfassendster Weise zu seinem Rechte verholfen haben. Weder bei Bergemann noch bei Natorp ist es in einer äusserlichen Weise peripherisch erfasst und unorganisch bloss in einem Teile der Pädagogik durchgeführt worden, wie es die Mehrzahl der anfänglich aufgewiesenen sozialpädagogischen Versuche tut, sondern beide haben das soziale Moment in seinem Kernpunkte erfasst: Die Bestimmung des Sozialen scheint ihnen letzten Endes zu wurzeln in der Bestimmung des Sittlichen. Dadurch haben sie auf dem Gebiete der Pädagogik den Blick von den ausschliesslich didaktisch-methodologischen Fragen, wie sich die Pädagogik in der Herbartschen Schule ausgebildet hat und die den Gesichtskreis verengen, wenn sie zum ausschliesslichen Gegenstand der Pädagogik gemacht werden, wieder mit grösserem Nachdruck auf die grossen Zusammenhänge, auf die nahe Verbindung der Pädagogik mit der gesamten Philosophie hingewiesen und von diesem Gesichtspunkte aus synthetisch das Ganze der Pädagogik zu gestalten versucht. Natorp und Bergemann begreifen unter ihrer Sozialpädagogik eine Pädagogik grossen Stils, die Philosophie und Ethik, Soziologie und Sozialpolitik enthält und sich auf die Erziehung des gesamten Volkes erstreckt. Doch wäre es dem Eigencharakter dieser verschiedenen Disziplinen entsprechend geeigneter gewesen, sie als Voraussetzungen der Pädagogik zu behandeln, als direkt eine Vermengung derselben mit der Sozialpädagogik herbeizuführen.

Ist hinsichtlich der Fundierung des Sozialen im Sittlichen Bergemann und Natorp zuzustimmen, so ist das nicht möglich hinsichtlich der näheren Bestimmung des Sittlichen bezüglich des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, namentlich was die Ausführungen Bergemanns betrifft. Seine Sozialpädagogik erscheint als Kulturpädagogik im extremsten Sinne des Wortes, indem lediglich die Zwecke der schöpferischen Gemeinschaft, der Gattung, die sich als Kulturwerte repräsentieren, Realisation finden sollen. Somit wird das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in dem Sinne gelöst, dass eine volle Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft erfolgt. Im Gegensatz hiezu versucht die reine Individual- oder Persönlichkeitspädagogik die Gemeinschaft den Zwecken des Individuums unterzuordnen und somit eine Vereinigung von Individuum und Gemeinschaft mit Hintansetzung der Gemeinschaft zu erreichen. Weder das eine noch das andere Prinzip scheint in seiner extremen Ausbildung der Wirklichkeit zu entsprechen. Diese fordert eine Berücksichtigung beider Prinzipien. Die Pädagogik hat ihren Standpunkt weder in dem einen noch in dem andern Interessenten zu nehmen, sondern über denselben zu stehen und ihr Wechselverhältnis und ihre gegenseitigen Ansprüche gestützt auf die Forschungen der Individual- und Völkerpsychologie zu bestimmen, eine Forderung, wie sie Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre" prinzipiell erhoben, aber nicht voraussetzungslos durchgeführt hat. Natorp hat diesen Standpunkt ebenfalls, wenn auch in deduktiver Weise, zum Ausdruck gebracht, indem er Individuum und Gemeinschaft koordiniert und beide dem gleichen Bildungsgesetze subsummiert. Dabei gerät er jedoch in Widerspruch mit der empirischen Forschung, die diesen auf rationalistischen Voraussetzungen beruhenden Parallelismus des Individual- und Soziallebens nicht bestätigt, sondern beiden verschiedene Sphären und Bildungsgesetze zuweist.[1]) Doch tritt an die Stelle der prinzipiell geforderten Koordination bei Natorp doch eine Betonung der Gemeinschaft auf Kosten des Individuums, eine zu starke Betonung der Bildung der objektiven Welten und Zurücktreten des Individuums. Es ergäbe sich somit die Forderung einer Sozialpädagogik bez. Pädagogik, welche nicht auf der blossen Ethik und Metaphysik, wie bei Bergemann und Natorp, fundiert, deduktiv, sondern induktiv das Wechselverhältnis von Individuum und

[1]) Wundt, Völkerpsychologie I.

Gemeinschaft bestimmend beiden Faktoren gerecht zu werden versuchte, wobei sie sich auf Soziologie, Völkerpsychologie, auf empirisch begründete Ethik im Verein mit erkenntnistheoretisch-philosophischen Ueberlegungen stützen müsste; es ergäbe sich dann eine Synthese von Persönlichkeits- und Kulturpädagogik, welche die Bildung von Individuen bezweckte, denen als Aufgabe einerseits die Bildung einer Eigenpersönlichkeit als Selbstzweck mit weitgehendster Berücksichtigung der individuellen Eigenart in intellektueller und emotionaler Hinsicht obliegen würde, andererseits aber die Erfüllung objektiver Gemeinschaftswerte gesetzt wäre. Diese gleiche Synthese müsste eintreten hinsichtlich des sozial-formalen Faktors, indem nämlich den Organisationen der Gemeinschaft nicht in der ausschliesslichen Weise wie bei Bergemann und Natorp, die Sorge für die Erziehung und die erziehende Funktion zugewiesen werden dürfte, sondern es müsste hierin als Ergänzung in der gleichen Weise der individuelle Faktor Raum bekommen. Insbesondere müsste gerade in dieser Hinsicht eine Begründung der Pädagogik einseitig in der Ethik abgewiesen, dagegen eine solche in Psychologie, insbesondere in Sozial- und Schulklassenpsychologie aufs nachdrücklichste gefordert werden.

Lebenslauf.

Adolf Strehler, geboren 20. August 1880 zu Lauingen a. D., Sohn des Seminarlehrers Joseph Strehler, katholischer Konfession, besuchte dortselbst die Volksschule von 1886—1893, die kgl. Lehrerbildungsanstalt von 1893—1898, war als Hilfslehrer tätig in Mauern, Landsberg a. L. und München, unterzog sich im Jahre 1902 der Anstellungsprüfung in München, wurde in München als def. Lehrer angestellt und absolvierte im Jahre 1904 das humanistische Gymnasium in Landshut. Von 1904—1906 besuchte er die Universität München und von 1906—1908 die Universität Leipzig, um Philosophie, Pädagogik und Geschichte zu studieren.